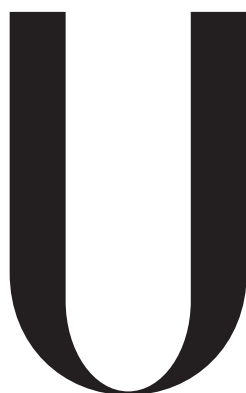


**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**LISBOA**

---

**UNIVERSIDADE  
DE LISBOA**

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA RELACIONAL E DE GESTÃO DE SALA DE AULA,  
EM CONTEXTOS DE SUPERVISÃO:  
UM ESTUDO COM PROFESSORES-ESTAGIÁRIOS, NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO**

**Formação de Professores**

**Maria do Céu Ribeiro**

**Tese orientada pela Professora Doutora Isabel Maria Pimenta Freire,  
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor**

**2016**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA RELACIONAL E DE GESTÃO  
DE SALA DE AULA, EM CONTEXTOS DE SUPERVISÃO: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES-ESTAGIÁRIOS, NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Maria do Céu Ribeiro**

**Orientadora: Professora Doutora Isabel Maria Pimenta Freire**

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,  
área de Especialização de Formação de Professores**

**O Júri**

**Presidente:** Doutora Ana Paula Viana Caetano  
Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

**Vogais:** Doutora Maria Assunção Flores Fernandes  
Professora Associada com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho  
Doutor José António Reis do Espírito Santo  
Professor Adjunto Aposentado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja  
Doutora Maria Teresa de Lemos Correia Cordeiro Estrela  
Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa  
Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão  
Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa  
Doutora Ana Paula Viana Caetano  
Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire  
Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora  
Doutora Maria João Mogarro  
Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

**2016**

**Aos meus pais e aos meus filhos  
pela sua presença, nas minhas ausências**





## AGRADECIMENTOS

(...) sempre é preciso saber quando  
uma etapa chega ao final.

Se insistirmos em permanecer nela mais  
que o tempo necessário...

Perdemos a alegria e o sentido das outras etapas  
que precisamos viver (...)

Fernando Pessoa

Esta etapa inesquecível, árdua, intensa, longa e muitas vezes solitária, chega ao fim. Como afirma Fernando Pessoa é preciso perceber quando uma etapa chega ao fim para não perdermos a alegria de outras etapas, reconhecendo as imensas virtualidades da etapa que agora finda.

A sua concretização só foi possível com o apoio de muitas pessoas que, de uma forma ou de outra, deram o seu contributo para a sua realização. Deixo aqui um simples gesto de reconhecimento, gratidão e o meu apreço, pela presença das mesmas, neste percurso.

À Professora Doutora Isabel Freire, orientadora desta tese, e a *luz que iluminou* o meu percurso, com o seu saber, as suas críticas e sugestões, muito pertinentes, próprias do rigor científico a que me habituou. Agradeço, ainda, a partilha desses saberes e da vasta experiência, imprescindíveis, para que se chegasse até aqui.

Aos professores estagiários e às professoras cooperantes que se disponibilizaram, sem hesitação, para colaborar nesta investigação e que se mostraram, sempre, muito disponíveis e cordiais, ao longo de todo o processo.

À mestre Celeste Morais pelo apoio, disponibilidade e profissionalismo no tratamento dos dados estatísticos.

À minha família, sempre muito compreensiva com as minhas ausências, em particular aos meus pais e aos meus filhos, achando que esse poderia ser o seu contributo para me dar alento e levar *o barco a bom porto*.

Aos meus amigos, pelos incentivos manifestados, pela compreensão nas minhas ausências e pela preocupação permanente em saber se poderiam ser úteis em algumas das minhas tarefas pessoais, para me deixarem tempo livre para a produção do meu texto.

Aos colegas da Escola Superior de Educação e em particular aos que integram o Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica, bem como à direção de ESEB, pelo incentivo e alento, nos momentos de maior cansaço....OBRIGADA, POR TUDO!



## Resumo

Esta investigação decorre da constatação, evidenciada por múltiplos estudos nacionais e internacionais, de que os professores quando iniciam a sua atividade profissional sentem, com frequência, relevantes dificuldades em lidar com os problemas disciplinares na sala de aula. Esta constatação desafia quer os investigadores, quer os formadores das instituições de formação inicial de professores, ao questionamento das práticas de formação, designadamente dos processos de supervisão e prática pedagógica. Foi neste quadro que se desenhou esta investigação, optando-se pelo campo da formação inicial de professores e tomando como objeto de estudo o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula e sua relação com a prevenção da indisciplina. O estudo teve a participação de dezoito estudantes do 4.º ano da licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico (curso pré-Bolonha). Metodologicamente optou-se pela estratégia da Investigação-Ação, que constituiu simultaneamente uma estratégia de investigação e de formação. Assim, partindo do diagnóstico inicial das perspetivas, expectativas e sentimentos dos dezoito formandos relativamente à formação, o estudo desenvolveu-se ao longo de três ciclos sucessivos de investigação-ação, partindo em cada um deles do diagnóstico para a ação e a reflexão, reinvestindo os resultados de cada ciclo no ciclo seguinte. Todo este processo foi desenvolvido num quadro de supervisão alargada e colaborativa entre a supervisora da instituição formadora do ensino superior (e simultaneamente investigadora principal) e as professoras cooperantes das escolas parceiras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A observação, mormente a auto-observação dos professores estagiários participantes, foi o foco principal do processo participado de investigação-ação. Os dados foram recolhidos utilizando diversas fontes e instrumentos. Contudo, um instrumento de observação de ações, atitudes e competências de gestão de aula, de relação e comunicação com os alunos (utilizado de forma sistemática pelos formandos e formadoras) foi o cerne do processo investigativo e formativo. A análise dos dados destas observações, cruzada com dados de outras fontes, foi sendo mobilizada nas reflexões, quer em seminário alargado, quer nos contextos de estágio.

O diagnóstico inicial evidenciou as perspetivas dos professores estagiários em relação à formação anterior, os receios e sentimentos em relação ao estágio, bem como as suas perspetivas acerca da (in)disciplina. Os dados recolhidos nos diferentes ciclos de investigação-ação centram-se essencialmente nas práticas educativas dos professores estagiários nas escolas do 1.º Ciclo. Os dados apontam para uma evolução positiva na maioria ações educativas que foram objeto de observação, relacionadas com o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula. No entanto apesar das mudanças, as perceções globais sobre a disciplina e a indisciplina não sofreram mudanças estatisticamente significativas.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Supervisão; Competência Relacional; Gestão de Sala de Aula; Investigação-Ação.



## **Abstract**

This research work derives from the acknowledgment revealed by multiple national and international studies that when teachers start their professional activity, they often feel significant difficulties in handling discipline issues inside the classroom. Such acknowledgement challenges both researchers and teacher trainers to question training practices, namely the supervision and pedagogical practice processes. It was within this context that we outlined this research work, focusing on the field of initial teacher education and taking as our research subject the development of the relational and classroom management competence as well as its relationship with indiscipline prevention. The study relied on the participation of eighteen students in the 4th year of the bachelor degree in Primary Education (pre-Bologna degree course). As far as methodology is concerned, the study followed the Action Research strategy, as it represents simultaneously a strategy of research and of training. Thus, starting from an initial diagnostic of the eighteen trainees' perspectives, expectations and feelings regarding their training, the study was developed throughout three successive action research cycles, each of which started from a diagnostic phase towards action and reflection. The results of each cycle were then reinvested into the following one. The whole process was developed within a framework of extensive and collaborative monitoring between the supervisor from the higher education training institution (who was simultaneously the main researcher) and the cooperating teachers from the primary education partner schools. The main focus of the action research participatory process was observation, particularly the self-observation by the participating trainee teachers. The data was collected by using several sources and tools. However, the core of the research and training process consisted of a tool (used systematically both by trainees and trainers) of observation of actions, attitudes and skills regarding classroom management, rapport and communication with pupils. The analysis of the data resulting from these observations, crossed with other data sources, was continuously conducted through reflection within both wider seminars and smaller traineeship contexts. The primary diagnostic revealed the trainee teachers' perspectives regarding their previous training as well as their fears and feelings regarding the traineeship, and their perspectives on (in)discipline. The data collected in the different action research cycles focuses essentially on the trainee teachers' educational practices in primary schools. The data point to a positive development in most educational activities that were subject of observation, related to the development of relational competence and classroom management. However, despite the changes, the global perceptions about discipline and indiscipline have not been statistically significant changes.

**Keywords:** Initial Teacher Education; Primary Education; Supervision; Relational Competence; Classroom Management; Action Research.



## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiv
ÍNDICE DE TABELAS .....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiv
ÍNDICE DE ANEXOS (ANEXOS EM CD ROM).....	xvi
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ORIENTAÇÕES E PERSPETIVAS.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Breve Enquadramento Histórico da Formação Inicial de Professores.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Paradigmas e Modelos de Formação de Professores.....</b>	<b>20</b>
<b>3. Formação Inicial de Professores e Desenho Curricular.....</b>	<b>25</b>
<b>4. De Aluno a Professor.....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO II - CENÁRIOS E CONTEXTOS DE SUPERVISÃO EM FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....</b>	<b>41</b>
<b>1. Supervisão Pedagógica: Um Conceito em (Re)Construção.....</b>	<b>43</b>
<b>2. Dos Cenários de Inspiração Psicológica aos Cenários Ecológicos e Dialógicos.....</b>	<b>45</b>
<b>3. A Supervisão Pedagógica como Prática Reflexiva e Promotora da Reflexividade.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1. Reflexividade e Contextos Colaborativos.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2. A Estratégia da Investigação-Ação/Formação.....</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO III - COMPETÊNCIA E DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA DOCENTE NO MICROCONTEXTO DA SALA DE AULA.....</b>	<b>61</b>

1. O Conceito de Competência E Formação de Professores: Do Treino de <i>Skills</i> à Situacionalidade da Competência.....	63
2. Sala de Aula – A Especificidade de um Contexto.....	74
3. Dimensão Relacional da Competência Docente.....	84
3.1. Influência: Fontes de Influência do Professor.....	86
3.2. Disciplina na Aula: Normas e Regras.....	89
3.3. Gestão de Conflitos.....	93
3.4. Dimensão Ética e Emocional da Competência Docente.....	95
3.5. Dimensão Técnica da Competência Docente .....	101
PARTE II – ESTUDO EMPIRICO .....	107
CAPITULO I – METODOLOGIA DO ESTUDO.....	109
1. Problemática e Objetivos do Estudo .....	111
2. Opções Metodológicas .....	113
2.1.Paradigma Sócio-Crítico: Sua Implicação na Investigação/Ação .....	114
2.2. Desenho da Investigação .....	121
3. Técnica e Instrumentos de Recolha de Dados.....	124
3.1.Técnicas e Instrumentos de Inquérito.....	125
3.1.1. Questionários.....	125
3.2.Técnicas e Instrumentos de Observação.....	128
3.2.1. Observação Participante .....	128
3.2.2. Observação em Sala de Aula, como Estratégia de Formação de Professores.....	130
3.2.3. Observação Sistemática em Sala de Aula.....	131
4. Técnicas de Análise de Dados .....	134
4.1. Técnica de Análise de Conteúdo .....	134
4.2. Técnica de Análise Estatística .....	136
CAPITULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E PARTICIPANTES.....	139



1. Escola Superior de Educação de Bragança.....	141
2. Escolas Cooperantes do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	150
3. Participantes.....	152
<b>CAPITULO III – O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO: Contributos de um</b>	
<b>Processo de Supervisão para o Desenvolvimento da Competência Relacional e de Gestão</b>	
<b>de Sala de Aula .....</b>	<b>155</b>
1. Objetivos e Organização dos Ciclos de Investigação-Ação .....	157
2. Apresentação do Projeto e Criação de Sinergias .....	158
3. Diagnóstico Inicial .....	164
3.1.Perspetivas Acerca da Formação Anterior.....	165
3.2. Sentimentos em Relação ao Estágio .....	168
3.3. Expetativas em Relação ao Estágio.....	171
3.4. Perspetivas Acerca da Relação Pedagógica.....	172
3.5. Perspetivas Acerca da Indisciplina .....	174
4. Síntese: Identificação de Problemas e Necessidades de Formação.....	181
5. 1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO/AÇÃO.....	184
5.1. Objetivos .....	184
5.2. Ação Pedagógica em Seminário.....	186
5.3. Observação e Ação em Contexto de Sala de Aula.....	191
5.4. Reflexão na Ação e Sobre a Ação .....	192
5.5. Síntese.....	217
6. 2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	219
6.1. Objetivos .....	220
6.2. Ação Pedagógica em Seminário.....	220
6.3. Reflexão na Ação e Sobre a Ação .....	224
6.4. Síntese .....	246
7. 3.º Ciclo de Investigação-Ação.....	249

<b>7.1. Objetivos .....</b>	<b>249</b>
<b>7.2. Reflexão na Ação e Sobre a Ação.....</b>	<b>250</b>
<b>7.3. Ação e Observação em Sala de Aula .....</b>	<b>253</b>
<b>7.4. Síntese .....</b>	<b>283</b>
<b>8. Interpretação e Problemática dos Processos e dos Resultados.....</b>	<b>286</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>294</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>302</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Supervisão e conceitos conexos</i> .....	44
Quadro 2 - <i>Critérios para descrever e avaliar os programas baseados no desenvolvimento de competências</i> .....	68
Quadro 3 - <i>Síntese do Conceito de Competência</i> .....	71
Quadro 4 - <i>Distribuição das disciplinas com componente prática, por ano curricular</i> .....	144
Quadro 5. <i>Caraterização do grupo (professores estagiários)</i> .....	152
Quadro 6. <i>Caraterização do grupo (professores cooperantes)</i> .....	153
Quadro 7. <i>Apresentação Sumária do Projeto</i> .....	163
Quadro 8. <i>Perspetivas Acerca da Formação Anterior</i> .....	165
Quadro 9. <i>Sentimentos em Relação ao Estágio</i> .....	168
Quadro 10. <i>Expetativas em Relação ao Estágio</i> .....	171
Quadro 11. <i>Perspetivas Acerca da Relação Pedagógica</i> .....	173
Quadro 12. <i>Grau de gravidade atribuída aos comportamentos de indisciplina dos alunos em sala de aula</i> .....	175
Quadro 13. <i>Grau de eficácia dos comportamentos do professor, na prevenção da indisciplina</i> .....	179

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Síntese dos paradigmas de formação de professores e suas dimensões</i> .....	21
<i>Figura 2. Referencial de competências profissionais</i> .....	66
<i>Figura 3. Arquitetura da competência “em cascata”</i> .....	73
<i>Figura 4. Estrutura das tarefas académicas</i> .....	80
<i>Figura 5. Desenho de Investigação</i> .....	121
<i>Figura 6. Organização do Prática Pedagógica (Estágio) durante um ano letivo</i> .....	147
<i>Figura 7 - Cronograma Anual das Intervenções</i> .....	159

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Preparação e Planificação, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência).....	196
Tabela 2. Início de Aula, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência) .....	199
Tabela 3. Desenvolvimento da Aula - Perguntas e Explicações, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência) .....	200
Tabela 4. Desenvolvimento da Aula - Vigilância, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência) .....	201
Tabela 5. Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência) .....	203
Tabela 6. Desenvolvimento da Aula - Manutenção do Ritmo da Aula, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência).....	204
Tabela 7. Final da Aula, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência) .....	205
Tabela 8. <i>Regras e Rotinas</i> , segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência) .....	207
Tabela 9. <i>Reforço do Comportamento Adequado</i> , segundo o observador no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência) .....	208
Tabela 10. <i>Punição</i> , no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência).....	209
Tabela 11. <i>Gestão de Conflitos</i> , com registos do 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência) .....	210
Tabela 12. <i>Relações Pessoais</i> , segundo o observador no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência) .....	212
Tabela 13. Comunicação não-verbal, segundo o observador, no 1.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	213
Tabela 14. Preparação e Planificação, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	224
Tabela 15. Início de Aula, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	226
Tabela 16. Desenvolvimento da Aula-Perguntas e Explicações, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....	227

Tabela 17. Desenvolvimento da Aula - Vigilância, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....	229
Tabela 18. Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	231
Tabela 19. Desenvolvimento da Aula - Manutenção do Ritmo, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....	232
Tabela 20. Final da Aula, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	234
Tabela 21. <i>Regras e Rotinas</i> , nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	236
Tabela 22. Reforço do Comportamento Adequado, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	238
Tabela 23. <i>Punição</i> , nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	239
Tabela 24. Gestão de Conflitos nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	240
Tabela 25. Relações Pessoais nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	242
Tabela 26. Comunicação não-verbal, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	244
Tabela 27. <i>Preparação e Planificação, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....</i>	253
Tabela 28. Início de Aula, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....	256
Tabela 29. <i>Desenvolvimento da Aula segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....</i>	258
Tabela 30. <i>Desenvolvimento da Aula - Vigilância, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....</i>	260
Tabela 31. <i>Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....</i>	261
Tabela 32. <i>Desenvolvimento da Aula – Manutenção do Ritmo da Aula, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência .....</i>	264
Tabela 33. <i>Final da Aula, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....</i>	266

Tabela 34. <i>Regras e Rotinas, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....</i>	<b>269</b>
Tabela 35. <i>Reforço do Comportamento Adequado, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....</i>	<b>272</b>
Tabela 36. <i>Punição, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....</i>	<b>273</b>
Tabela 37. <i>Gestão de Conflitos, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....</i>	<b>275</b>
Tabela 38. <i>Relações Pessoais, segundo o observador, no 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....</i>	<b>277</b>
Tabela 39. <i>Postura, Voz, Contacto Visual, Expressão Facial, Gestos, Posição e Movimento, segundo o observador, no 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência.....</i>	<b>280</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Itens fraturantes/comportamentos de indisciplina com respostas fraturantes .....</i>	<b>176</b>
<i>Gráfico 2. Causas de indisciplina associadas ao professor.....</i>	<b>178</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Perspetivas dos professores estagiários acerca da formação (Q1) .....	<b>125</b>
Anexo 2. Conceções dos Formandos acerca da (in)disciplina (Q2).....	<b>127</b>
Anexo 3. Notas de Campo (Exemplo).....	<b>129</b>
Anexo 4. Instrumento de Reflexão e Orientação da Prática (IROP) .....	<b>132</b>
Anexo 5. Ficha de Avaliação de Desempenho da Prática Pedagógica.....	<b>148</b>
Anexo 6. Tabela de Análise de Conteúdo.....	<b>165</b>
Anexo 7. Eficácia atribuída às ações disciplinares dos professores .....	<b>178</b>
Anexo 8. Quadro com número de observações por estagiário.....	<b>178</b>
Anexo 9 Análise comparativa dos dados .....	<b>291</b>
Anexo 10 Tabela com os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov.....	<b>293</b>



## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é da competência das instituições de ensino superior, às quais segundo Garcia (1999), são atribuídas três funções básicas para que a formação se desenvolva, por forma a dar resposta às exigências da escola e dos cidadãos que a integram. Assim sendo, a escola de formação inicial deve: i) adequar a formação e a prática pedagógica de modo a assegurar uma preparação consistente adaptada ao nível de ensino para o qual se concretiza a formação; ii) controlo da certificação para a exercer a profissão e iii) agir, promovendo a mudança e a inovação no sistema educativo, formando cidadãos capazes de operacionalizar os princípios e os valores éticos e socializadores pelos quais a sociedade se rege e onde a escola está inserida.

Neste enquadramento, a formação inicial constitui-se como uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porque não só promove e possibilita a construção do conhecimento profissional, mas também favorece o desenvolvimento de capacidades, disposições e atitudes com o objetivo de preparar os formandos para a realização eficaz, da sua ação educativa em sala de aula. Factos que “têm levado a um crescente interesse em relação à ideia de um conhecimento base para o ensino. Este conhecimento tem procurado responder à necessidade de uma maior compreensão da prática na formação de professores” (Loughran, 2009, p. 17<sup>1</sup>). A componente prática realizada em contexto de sala de aula constitui-se como um espaço, de especial significado para o professor estagiário, porque adquire a sua primeira experiência profissional, observando e intervindo (Walkington, 2005; Montero, 2005; Ruíz, 2006; Cornu, 2008; Molina, 2011; Jacinto & Sanches, 2002; Galveias, 2008; Leitão, 2009).

Assim sendo, é expectável que o estudante, futuro professor, desenvolva um conjunto de competências e destrezas que lhe permitam exercer a sua ação docente e sobretudo que desenvolva uma atitude reflexiva face às suas práticas, fundamentada nas dimensões técnica, dialética, deliberativa e transpessoal (Day, 2004). Técnica, no sentido em que orienta a prática, usando a reflexão para melhorar a eficiência da implementação dos currículos; dialética, como forma de transformar, reconstruir a prática de acordo com conceitos de justiça social e

---

<sup>1</sup> As referências bibliográficas e formatação de texto, seguem as normas APA 2015, disponíveis em <https://jfborges.wordpress.com/2015/02/18/normas-apa-2015/>



emancipação; deliberativa como forma de fazer uma escolha entre várias perspectivas e práticas, e transpessoal, enfatizando o autodesenvolvimento e as relações entre si e o grupo.

A reflexividade que enfatizamos neste estudo inclui todas estas dimensões, orienta-se para o desenvolvimento do conhecimento profissional, dos princípios éticos e morais, das competências emocionais e relacionais, entre outras que se evidenciam na pessoa do professor. Logo, “o professor é, acima de tudo uma pessoa. Uma pessoa que pensa, sente e age. O aluno é, acima de tudo, uma pessoa. Uma pessoa que pensa, sente e age. As pessoas são como diamantes, lapidam-se mutuamente” (Fernandes, 2008, p. 11). É deste lapidar que falamos quando nos referimos à reflexividade na e sobre a ação, pois onde há professores há alunos que fazem parte da essência de um processo, de um sistema de ensino e aprendizagem permanente e dinâmico. Como referem Sprinthall e Sprinthall (1993), “a qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos tem, de facto, um impacto em muitas facetas da interacção na sala de aula e em relação ao grau de aprendizagem do aluno” (p. 324).

A passagem de aluno a professor é um período privilegiado para a iniciação à prática profissional. Este processo está organizado num modelo integrado de formação que organiza os seus planos de estudos, tendo por base uma componente teórica e uma componente prática que deve estar ligada às escolas, onde os futuros professores irão exercer as suas práticas educativas.

Enquanto formadores, também consideramos esta componente muito importante, daí o nosso interesse em desenvolver as nossas investigações de mestrado e doutoramento ligadas a esta dimensão do currículo de formação. Procuramos ser reflexivos sobre o trabalho que desenvolvemos e nessas múltiplas reflexões e nos resultados a que chegamos no final da nossa dissertação de mestrado, sentimos que a pesquisa realizada no âmbito do doutoramento teria que ser desenvolvida nesta área temática - formação inicial de professores e prática pedagógica.

A imersão na prática pedagógica configura-se como um momento chave da formação do futuro professor, pelas experiências e vivências que proporciona, e pela singularidade do momento que permite uma transição mais suave com esta passagem de aluno a professor, com um trabalho de proximidade dos supervisores (Roldão, Hamido & Galveias, 2005). Acrescem, ainda, as inúmeras reflexões que se vão fazendo, enquanto supervisoras, sobre as vivências académicas dos nossos alunos, apontando novos caminhos, que nos levam a reconhecer necessidades de formação, e também nos permitiram identificar o percurso que viemos a seguir nesta investigação.

Assim sendo, inserido neste vaivém que a relação teoria e prática pressupõe, elegemos a Investigação-Ação, como metodologia do estudo, a qual no dizer de Kemmis (1988), se define como uma forma de investigação autorreflexiva, evidenciando problemas, fazendo planos de ação, avaliando e criando condições de mudança decorrentes dessa avaliação. Além disso, permite o envolvimento de todos os participantes que se sentem comprometidos com a aprendizagem, com o desenvolvimento de competências e com o efeito das suas próprias ações estratégicas e metodológicas.

A pesquisa na formação e no trabalho docente tem sido objeto de estudo e tem integrado as reformas educacionais em todo o mundo. É dada especial ênfase aos modelos de formação que têm a investigação como elemento fulcral, que estabelece a ligação entre dois “mundos”, as instituições de formação e as escolas básicas e secundárias, tendo como paradigma de investigação, a investigação-ação (Pereira & Zeichner, 2008a; Estrela, A. & Estrela, M.T, 2001; Caetano, 2003; Nunes, 2007; Cadório, 2011; Santos, 2013; Sobral, 2014; Pacheco, 2015; Feio, 2015).

Uma das grandes preocupações em relação à escola desde os seus primórdios até à atualidade, são as relações que se estabelecem no seu interior. Como afirma Perrenoud (2002a), “A escola somos nós” (p. 13). A escola de formação inicial não se pode desligar das escolas onde o futuro professor vai iniciar a sua prática pedagógica, que na nossa opinião é o cerne do processo de formação. Decidimos, pois, enveredar por um conhecimento mais profundo dessa realidade, orientando a nossa pesquisa para a formação e para o desenvolvimento da competência dos professores estagiários.

O presente estudo integrou-se no âmbito da prática pedagógica, do desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula. Ser professor competente na sociedade actual, não é só estar preparado cientificamente em relação aos conhecimentos programáticos e aos métodos de ensino aprendizagem, mas também saber criar um clima de sala de aula positivo, onde a relação de respeito mútuo faça parte integral do quadro relacional desse espaço de interação. Neste sentido é importante que se saiba encarar as situações problema, vendo nestas oportunidades educativas para o desenvolvimento social, moral e ético de todos os que integram o espaço educativo. A eficácia do professor está sobretudo na capacidade de gerir a relação pedagógica no contexto da sala de aula, no conhecimento académico e institucional (Tschannen-Moran & Hoy, 2002; Gencer & Cakiroglu, 2007; Cheung, 2008).

Neste estudo o modo como o professor faz a gestão da aula, tanto ao nível dos processos de aprendizagem como dos comportamentos e afetos, foi uma preocupação de todos os participantes, no decorrer do processo de supervisão/reflexiva.

Metodologicamente, este estudo de investigação-ação integra-se num quadro de abordagens mistas, no paradigma socio-crítico, também designado de emancipatório (Coutinho, 2011). Ao distanciar-se dos paradigmas positivista e interpretativo pelo excessivo objetivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjetividade do segundo, o paradigma socio-crítico, seguindo os princípios filosóficos de Habermas (1988), traz a intenção de mudança e de emancipação do ser humano.

Assente nesta metodologia, assumimos como objeto de estudo o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula de professores estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cuja investigação orientamos tendo por base, a seguinte questão/problema:

Quais são os contributos de um processo de supervisão reflexiva, apoiado num esquema de investigação-ação, para o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, de professores estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Deste modo, a investigação orientou-se segundo um conjunto de questões mais específicas:

- i) Como é que os processos formativos promovem o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em professores estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- ii) Que relação estabelecem entre estas dimensões e a prevenção da indisciplina?
- iii) Que mudanças se observam nas práticas e nas conceções dos professores estagiários acerca da dimensão relacional do ensino, decorrentes de um processo de supervisão, apoiado num esquema de Investigação-Ação?

Decorrentes destas questões formulámos um conjunto de objetivos que nortearam o nosso estudo que seguidamente se explicitam:

. Promover o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula em professores estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

. Evidenciar a relação entre o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula e a prevenção da (in)disciplina.

. Identificar mudanças ao nível da competência relacional e de gestão de sala de aula, experienciadas por professores estagiários num processo de formação supervisionada, apoiado num esquema de Investigação-Ação;

Este trabalho que se insere no âmbito da tese de doutoramento sobre o Desenvolvimento da Competência Relacional e de Gestão de Sala de Aula, em Contextos de Supervisão está estruturado em duas partes que, por sua vez, integram diversos pontos.

Assim sendo, a Parte I, enquadramento teórico da problemática, organiza-se em três capítulos. No capítulo I, intitulado formação inicial de professores: orientações e perspetivas, começamos por fazer um breve enquadramento histórico da formação inicial de professores, bem como uma apresentação dos paradigmas e modelos de formação dos mesmos que consideramos relevantes para o nosso estudo. Segue-se uma análise do enquadramento legislativo da formação inicial em Portugal, a sua evolução mais recente à luz do denominado Processo de Bolonha, contendo as respetivas ligações aos desenvolvimentos dos planos de formação. O capítulo termina com a abordagem da passagem de aluno a professor, considerada como sendo um momento de sentimentos contraditórios, onde se integram as representações do que é ser-se professor e a realidade vivenciada.

No capítulo II, cenários e contextos de supervisão em formação inicial de professores, orientamo-nos para o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos futuros professores, enquadrando-a nos estudos mais gerais acerca de supervisão. Assim sendo, iniciamos com uma breve discussão a partir do conceito de supervisão, a que se segue a apresentação dos vários cenários e contextos em que esta se insere. Analisamos ainda, a supervisão pedagógica enquanto ação formadora promotora da prática reflexiva e da reflexividade, designadamente enquadrada na prática da investigação-ação colaborativa.

No capítulo III, dimensões da competência docente no contexto de sala de aula, começamos por abordar a evolução do conceito de competência e as dimensões da competência docente no microcontexto de sala de aula. Para tal, observamos em sala de aula as características da especificidade desse contexto. De seguida, abordamos ainda a dimensão relacional da competência docente, que subdividimos num conjunto de subpontos que consideramos serem muito pertinentes como fundamentação teórica deste estudo e que irão dar sustentabilidade ao estudo empírico que apresentamos na Parte II.

A parte II, estudo empírico, também se organiza em 3 capítulos. No capítulo I apresenta-se a metodologia do estudo, dando ênfase à problemática e objetivos do estudo a que se seguem

as opções metodológicas, o desenho de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados.

No capítulo II apresentamos a contextualização do estudo e participantes, referindo que este estudo de investigação-ação se contextualiza na formação inicial de professores, numa escola superior de educação situada no Norte de Portugal e duas escolas parceiras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os participantes no estudo foram dezoito estagiários, seis professoras cooperantes (professores titulares das turmas que recebem os professores estagiários) e a supervisora que assumiu simultaneamente o papel de investigadora e orientadora do processo de investigação-ação. O regulamento da prática pedagógica apresentava orientações no sentido de que os professores estagiários deveriam organizar-se em grupos de três, sendo estes recebidos pelas correspondentes seis professoras cooperantes.

No capítulo III, dedicado ao estudo de investigação-ação, após a apresentação dos objetivos e a organização desta parte do trabalho, fazemos referência ao modo como o projeto foi dado a conhecer aos participantes e as dinâmicas que suscitou na fase inicial. Segue-se a apresentação do diagnóstico inicial, ou seja, das perspetivas, expectativas e sentimentos dos formandos acerca da formação e da relação pedagógica na fase inicial do estudo, terminando com uma síntese e identificação de problemas e necessidades de formação. Seguidamente, procede-se à apresentação dos 1º, 2º e 3º Ciclos de Investigação-Ação. Após, a referida apresentação, referimos os principais contributos para a avaliação de todo o processo formativo e, por fim interpretação e problematização dos processos e dos resultados e as considerações finais.

**PARTE I**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



**CAPITULO I**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ORIENTAÇÕES E**

**PERSPETIVAS**





Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem (Day, 2001, p.17).

## **1. Breve Enquadramento Histórico da Formação Inicial de Professores**

A questão da formação de professores tem sofrido mutações ao longo do tempo ocupando “grande extensão no conjunto das políticas e dos discursos educativos que acompanharam as muitas transformações sofridas pelo sistema educativo português” (Lopes, Pereira, Ferreira, Ribeiro & Coelho, 2007, p. 30) Ao abordarmos esta temática temos consciência da diversidade que ela encerra, já que esta pode ser analisada de várias vertentes, e de acordo com a formação de professores dos vários graus de ensino. Assim sendo, iremos focar-nos na formação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), pelo facto de a nossa investigação centrar aí a sua atenção.

Como contextualização histórica, da formação inicial de professores, iniciaremos este breve percurso na 1.ª República. Com a implantação da República, verifica-se a construção de uma nova política, pois os “ideais republicanos seriam mais facilmente aceites se a escola assumisse um papel activo de politização” (Pereira, 2008b, p. 102), repercutindo-se (já que os movimentos são simultâneos) nas tendências que se tinham vindo a verificar, inseridas no movimento da “*Escola Nova*”, e que já se adivinhavam no final do período monárquico. Em 1911 surge “uma remodelação ampla e global em todo o ensino, desde os níveis mais baixos até ao superior” (Baptista, 2004, p. 113).

Merece referência, pelo seu conteúdo de vanguarda, a intenção de reforma do ensino primário, apresentada a 29 de março de 1911 que, de acordo com Carvalho (2001), era

(...)um documento notabilíssimo que, se fosse aplicado, nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução. Este documento mostra, não só como os seus redactores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino, mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época (p. 665).

Foi designada de “reforma de sonho em que se programa o que seria bom ver realizado, sem se atender à situação real do país” (Carvalho, 2001, p. 666), ou seja, aos escassos recursos existentes: humanos, materiais e logísticos. Esta reforma incluía um plano de estudos com quatro anos, dos quais faziam parte os conteúdos literários, científicos e pedagógicos artísticos.

No entanto, a reforma não se concretizou. Contudo em 1916, iniciou-se uma remodelação do parque escolar, ao nível de infra-estruturas físicas e, progressivamente, verificaram-se também melhorias na formação, no vencimento e no estatuto dos professores.

Com a entrada em vigor da Lei N.º 233, de 7 de junho de 1914, regulamentada a 10 de fevereiro de 1916, criaram-se três escolas normais primárias, uma em Lisboa, que iniciou funções de imediato e as do Porto e Coimbra, que abriram no ano letivo 1919-1920. Todavia, o governo poderia criar outras escolas normais congêneres, a requerimento das juntas gerais do distrito, tendo como condição que estas corporações assumissem as despesas de instalação e material escolar ficando, apenas, a cargo do Estado o vencimento dos professores e do pessoal auxiliar (Baptista, 2004).

Segue-se uma remodelação nas escolas normais primárias, fundamentada no Decreto N.º 6/137, de 29 de setembro de 1919, orientada para uma vontade de acompanhar o movimento científico que se verificava, em torno da educação, no estrangeiro, e que conferia ao professor um estatuto social e profissional, traduzido num melhor vencimento e mais formação. Neste sentido passou a exigir-se, aos candidatos a professores, em vez do simples exame de instrução primária, a idade mínima de 16 anos e máxima de 25 anos e que, de acordo com Baptista (2004), teriam que satisfazer uma das seguintes condições:

- a) Aprovação no exame final do curso das escolas primárias superiores (8 anos de escolaridade);
- b) Aprovação no exame do curso geral dos liceus (2.ª secção), um percurso com 10 anos de escolaridade e;
- c) Aprovação no exame de admissão às escolas normais, desde que se apresentassem habilitados com o diploma do curso primário geral ou seu equivalente. (p. 114).

Após a sua admissão, os candidatos a professores teriam no seu plano de estudos, com a duração de três anos, a nível teórico, disciplinas de carácter literário, científico e pedagógico e a nível prático, trabalhos manuais e modelação, música e canto coral, jardinagem, labores e economia doméstica. Acresce a esta formação a prática pedagógica, designada de prática de

ensino primário, nas escolas anexas<sup>2</sup> às escolas de formação, com o objetivo de profissionalizar os seus alunos.

A prática de ensino, na escola anexa, consolidava-se em grupos de três alunos, futuros professores, tendo a seu cargo, rotativamente, um grupo de crianças, durante um certo período de tempo. Estes três alunos assumiam também, rotativamente, o papel de monitor, ajudante e observador. No final, após o término destas práticas, a cada um dos alunos finalistas era entregue a titularidade de uma turma, durante três dias consecutivos, por semana, com assistências dos professores da escola de formação, e sob orientação diária dos professores das escolas anexas. Estes professores, no final de cada dia de trabalho, faziam uma reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos em sala de aula (Baptista, 2004). Como forma de enriquecimento e diversificação da formação, mesmo não estando contemplado no regulamento do Ensino Primário Normal, de 29 de setembro de 1919, era permitido ao aluno mestre, observar situações educativas em meio urbano e em meio rural, onde assistiam às diferentes atividades, em contexto educativo, sem no entanto fazerem intervenção como faziam nas escolas anexas. Estas observações eram acompanhadas pelo professor de pedagogia (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010).

No entanto, para que a prática de ensino se tornasse mais eficaz seria necessária a coordenação de um profissional, que fosse o elo de ligação entre a escola de formação e a escola anexa, de preferência com experiência de ensino no ensino primário, pelo facto de “os modelos teóricos não encontrarem na prática um encaixe perfeito, cabendo ao prático, através da análise de situações educativas, fazer adaptações ou até (re)inventar modos de fazer” (Baptista, 2004, p. 132), e, esse conhecimento, permitir uma colaboração mais eficaz.

Em jeito de parênteses, neste percurso devemos, ainda, destacar o Projeto de Lei apresentado ao Parlamento, em 1923, pelo ministro João Camoesas que, entre outras medidas, previa, já naquela época, a formação superior dos professores do ensino primário e dos educadores de infância, facto que só veio a consolidar-se em 1998.

Sendo este período (República, 1910-1926), um período fértil em inovação e experimentação pedagógica, onde se auguravam bons indícios para o futuro da educação<sup>3</sup>, este

---

<sup>2</sup>Designam-se por escolas anexas, escolas específicas, onde os alunos mestres das escolas normais superiores faziam a sua prática pedagógica.

<sup>3</sup> Esta ideia baseava-se na “crença de que o desenvolvimento dependia da renovação das mentalidades, conduziria a que educação ocupasse ideologicamente um lugar muito importante. À escola cabia formar, não apenas o cidadão consciente da democracia moderna, mas também o operário qualificado, necessário à industrialização (...) e à detecção de mérito intelectual” (Batista, 2004, p.133).

foi passageiro, pois seguiu-se um outro (Estado Novo, 1926-1974), de ideias conservadoras, alicerçadas num aparelho de doutrinação, que utilizava a Escola e a Igreja para legitimação, inculcação e controlo social. Neste período, a escola era vista como espaço de formação de consciências, alicerçada na trilogia nacional: Deus-Pátria-Família (Nóvoa, 1987), e cujos sinais evidenciavam um projeto de formação de professores de estagnação e retrocesso<sup>4</sup>.

O ano de 1930 ficou marcado pela extinção das escolas normais superiores, encerrando, simbolicamente, um ciclo decisivo na história da formação de professores (Nóvoa, 1992). Estas modificações “introduzidas no início da década de 30 e que se mantiveram até ao início da década de 70, seguiram o curso normal das alterações do Estado Novo” (Pacheco, 1995a, p. 74).

A política educativa do regime do Estado Novo baseava-se em dois eixos fundamentais, que asseguravam a sua estrutura: a redução do nível de ensino com a diminuição dos anos de escolaridade obrigatória, que passou para três anos, a simplificação das aprendizagens e dos conteúdos escolares e a centralização autoritária. Reforça-se, ainda, a inspeção, o controlo moral e ideológico, tanto na formação de base, como no estágio, onde “se fixavam normas reguladoras dessas práticas dos alunos mestres, evitando, deste modo, desvios que pudessem pôr em causa o regime” (Baptista, 2004, p. 144).

A prática pedagógica passava a fazer-se num circuito fechado das escolas de aplicação, fechando-se à discussão, à reflexão e à pesquisa, dado que o ensino era essencialmente teórico. Tendo em conta que existiam muitos opositores a este modelo, adeptos do modelo republicano, em 1936, o governo suspende a matrícula nas escolas do magistério primário, alegando excesso de professores. No entanto, e porque essa não era a realidade, o governo resolve colmatar essa dificuldade através da difusão dos postos escolares<sup>5</sup> regidos por regentes escolares, a quem “não se exigia qualquer habilitação, a não ser a comprovação da necessária idoneidade moral e intelectual” (Baptista, 2004, p. 141).

Estas mudanças nas políticas educativas e de formação de professores representam claramente um retrocesso no tempo, porque em 1901 já não se podia exercer a profissão de professor sem ser detentor do curso de uma escola normal primária, cujo ingresso se regia pelo

---

<sup>4</sup> Os governos da ditadura eram defensores de uma instrução mínima do ler, escrever e contar.

<sup>5</sup> O posto escolar era a escola embrionária da escola elementar em que o “posto escolar será a escola aconchegada da terra pequenina, onde outra maior se tornaria desproporcionada, ao mesmo tempo que, pelo desperdício, inimiga da restante terra portuguesa” (Decreto-lei N.º 27 279, de 24 de novembro de 1936, in Batista 2004).

rigor, através de um exame de admissão de cultura específica e estágios nas quatro classes a que se seguia um interrogatório sobre o plano de cada lição (Carvalho, 2001).

A falta de investimento, na educação, neste período, conduz o país a um panorama desolador, apresentando, no início da década de 60, a taxa de analfabetismo mais elevada da Europa. Tentando debelar esse desinvestimento, a “16 de Janeiro de 1971 Veiga Simão apresentou, ao país, dois projectos de Reforma intitulados *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior* (Carvalho, 2001, p. 808). Após, discussão pública, deram origem à lei “que aprovou as bases a que deveria obedecer a reforma do sistema educativo, publicada em 25 de Julho de 1973” (Carvalho, 2001, p. 809). De entre as inovações que se pretenderam introduzir destacamos, a extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, sendo quatro anos para o ensino primário e quatro anos para o ensino preparatório. No ensino superior, as Universidades deveriam assegurar cursos de longa duração e os Institutos Politécnicos deveriam ministrar cursos de curta duração, orientados para uma formação profissional imediata e de âmbito regional (Carvalho, 2001).

Na opinião de Veiga Simão, o ensino superior era o que carecia de maior reforma, afirmando que o mesmo tinha atingido o ponto de rutura. Com esta reforma, Veiga Simão previa a sua total desagregação (Teodoro, 2004).

A Revolução de Abril trouxe mudanças significativas, neste campo, que abalaram inevitavelmente a estrutura cristalizada da formação de professores do ensino primário, do regime fascista, tornando-se a base de projetos de formação de professores dos nossos dias sendo “as Escolas do Magistério Primário as instituições educativas que sofreram transformações mais profundas na sequência da revolução de 1974” (Nóvoa, 1992, p. 61).

Era necessário renovar as estruturas escolares e de formação para que o ensino passasse a ser visto como uma força nuclear de realização e de libertação de um povo. Esta renovação implicava “a necessidade de uma rápida adaptação das escolas do magistério primário ao imperativo da democratização da sociedade portuguesa” (Baptista, 2004, p. 161). A entrada em vigor do novo regime impunha uma rápida adaptação das estruturas das escolas do magistério primário e com o Despacho de 30 de outubro 1974, entra em vigor um novo currículo de formação. Assim, vão-se fazendo reajustes, até à publicação, em 1978, de um novo plano de estudos liberto de paixões ideológicas. O curso passa a ter a duração de três anos, sendo o 3.º ano de Prática Pedagógica, Supervisionada, de modo a debelar lacunas na qualidade dos estágios que se vinham praticando. A este estágio precedia um período de sensibilização à

prática pedagógica/observação (cinco horas semanais/anuais), no 1.º Ano. No 2.º Ano num período igual ao referenciado para o 1.º Ano, teriam a intervenção pedagógica progressiva. Todo o currículo se direcionava para a formação do professor como agente de mudança, nas mais variadas áreas de intervenção, académica, cultural e social.

Foram-se fazendo reajustes sucessivos até à extinção das Escolas do Magistério Primário, Decreto-Lei n.º 101/86 de 17 de maio. Este decreto estabelecia “um esquema programático da extinção das escolas normais de educadores de infância e das escolas do magistério primário”, prescrito no seu artigo 8.º. O mesmo decreto refere ainda

a transferência de afetação do património que lhes está adstrito e demais serviços, bem como os direitos e obrigações de que forem titulares, para outros serviços do Estado, com preferência para a correspondente escola superior de educação ou centro integrado de formação de professores [existente, na área de extinção] (artigo 8.º, Decreto-Lei n.º 101/86 de 17 de maio).

Para dar continuidade à formação de professores, existia já, naquela data, a rede do ensino superior politécnico, onde se integraram as Escolas Superiores de Educação. Estas foram criadas pelo Decreto-lei N.º 513 – L1/79 de 27 de dezembro – DR N.º 297, I Série.

No decorrer da década de oitenta com a entrada em funcionamento dos cursos de formação inicial de professores, nas Escolas Superiores de Educação (ESE) e nos Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOPs) nas Universidades, estas instituições tinham a funcionar cursos de formação de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico com a duração de três anos e a atribuição do grau de Bacharel. Ainda nesta década, mais concretamente em outubro de 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em plenário realizado a 24 de julho de 1986, na Assembleia da República. Estávamos, pois, perante uma ampla reforma do sistema educativo português com o início da atividade da chamada Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), composta e nomeada pelo Governo Constitucional, na altura, em funções e cujos trabalhos se iniciaram após a tomada de posse, em março de 1986. Com esta lei pretendia-se estruturar o “sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias, pelos sucessivos governos, bem como para proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo” (Campos, 1989, p. 22).

Este documento, LBSE, veio ainda introduzir mudanças no panorama educativo nacional, pois: i) determina uma escolaridade básica obrigatória de nove anos; estrutura o

ensino básico em três ciclos, com objetivos específicos; ii) estabelece os objetivos gerais para a educação pré-escolar básica e secundária; iii) enuncia os objetivos do ensino superior; iv) regulariza a educação de adultos e a alfabetização; v) valoriza o ensino à distância; vi) incentiva a criação de escolas portuguesas em países, de Língua Oficial Portuguesa; vii) engloba a educação extra-escolar, de forma a perspetivar a educação permanente; viii) dedica atenção ao apoio educativo, estabelecendo medidas de apoio e complemento educativo; ix) elabora os princípios para se proceder ao planeamento da rede escolar, bem como os princípios a que se deve obedecer, no que respeita à administração e gestão do sistema educativo a nível central; x) estabelece que a formação contínua de professores e educadores seja um complemento da formação inicial; xi) enuncia critérios gerais que sejam contemplados para progressão da carreira docente; xii) estabelece normas relativas à organização e desenvolvimento curricular; xiii) organiza o ensino secundário, com a duração de três anos, tendo como meta a preparação para a vida ativa ou para o ensino superior e ixv) estabelece que a formação de todos os educadores e professores deve ser de nível superior/licenciatura (Decreto-Lei N.º 46/86, de outubro).

De referir a consagração da formação inicial, a nível superior, para os educadores e professores de todos os níveis de ensino e algumas finalidades associadas a essa formação, a saber:

a) proporcionar aos educadores e professores de todos os níveis de ensino, a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente; b) proporcionar uma formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; c) procurar uma formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante; d) proporcionar uma formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa; e) proporcionar uma formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoformação e autoaprendizagem e f) proporcionar uma formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente (LBSE, de 1986, capítulo 4º).

Estamos perante uma lei ambiciosa, que impulsiona as escolas de formação inicial a configurarem a sua formação em função das exigências contemporâneas dos profissionais de educação, designadamente os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste contexto, tornou-se importante reforçar a reorganização da formação inicial de professores, sobretudo a dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), que teve “alterações profundas, decorrentes essencialmente da sua integração no Ensino Superior e da



sua passagem do nível de graduação de bacharelato ao de licenciatura” (Lopes, Pereira, Ferreira, Ribeiro & Coelho, 2007, p. 30).

Contudo, era necessário inovar e progredir, envolvendo todos os agentes do sistema educativo, dando particular destaque aos professores. Perspetivando essa melhoria, foi criado o Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores (INAFOP), pelo Decreto-lei n.º 290/98, de 17 de setembro, órgão entretanto extinto, que para além da acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, tinha ainda como função

promover, a nível nacional, a reflexão, a informação e o debate sobre a qualidade da formação inicial de professores e fazer recomendações às instituições de formação inicial e ao governo, bem como realizar estudos, elaborar propostas e emitir pareceres no domínio da formação inicial de professores (Campos, 2002b, p. 7).

A profissão de professor é uma profissão cheia de especificidades, pelo que a sua formação também deve ser diferente da formação para outras profissões. Algumas dessas especificidades advêm das particularidades intrínsecas à própria profissão, das políticas educativas ou das especificidades de cada país. Em Portugal, Formosinho (2009), aponta cinco aspetos que poderão diferenciar a formação de professores da formação para outras profissões. São eles:

i) a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, através da observação que os alunos fazem aos seus professores. Esta observação permite estabelecer parâmetros de comparação entre professores, avaliar a coerência entre o que se diz e o que se faz. Noutras profissões só se passa por esta etapa no estágio; ii) “menos instâncias de regulação externas, que noutras profissões, pois não existe uma ordem profissional que regule o acesso à profissão, que produza um código deontológico; iii) existe uma política específica e detalhada para a educação escolar que se caracteriza por uma forte intervenção do governo nas políticas educativas e formativas, iv) a maioria dos professores é recrutada e colocada pelo Estado e, por último, v) as instituições de formação concedem a titulação académica, o grau profissional, a licença individual para ensinar e a classificação profissional (pp. 95 - 97).

Todas estas especificidades, não só dão o seu contributo para a unicidade da profissão, mas também para que a componente formativa seja um foco de atenção, especialmente a formação inicial de professores. Neste sentido, na década de noventa surgiram grandes progressos em que os cursos de bacharelato “foram extintos e substituídos por cursos de licenciatura com a duração de quatro anos, num processo que reflecte a valorização social e

profissional do professorado primário, num contexto de redefinição das hierarquias tradicionais no seio da profissão docente” (Afonso & Canário, 2002, p. 16).

Esta redefinição pressupõe “o reconhecimento do carácter deste ciclo [1.º Ciclo do Ensino Básico] para toda a escolaridade e da consequente necessidade de um intensivo investimento investigativo e reflexivo por parte das instituições do ensino superior” (Afonso & Canário, 2002, p. 32). Este pressuposto, tem por base, a ideia de que estas instituições formam profissionais cujo trabalho futuro se caracteriza pela monodocência que requer uma integração centrada na produção de “saberes que fundamentem práticas integradoras e multidisciplinares, congruentes com um ensino centrado no conhecimento aprofundado dos processos de aprendizagem nestes níveis etários” (Afonso & Canário, op.cit. p. 32).

Estas práticas sugerem que se encontrem e classifiquem “diferentes estruturas de racionalidade relativamente à escola, ao currículo, à inovação e ao ensino, (...) e à formação de professores, como campo do conhecimento” (Garcia, 1999, p. 30).

Contudo, no segundo lustro da primeira década do século XXI, por força de dinâmicas transnacionais, justificadas com o aprofundamento da união europeia e com a competitividade deste espaço económico e político, surge a reforma do ensino superior, designada de Processo de Bolonha, que redesenhou um novo modelo de formação de professores do ensino não superior. Esta formação encontra-se estruturada em dois ciclos: o 1º ciclo diz respeito a um processo de formação de três anos e o 2º ciclo diz respeito a um processo de formação cuja duração pode variar entre um a dois anos. Neste último ciclo, os formandos adquirem a profissionalização numa área de formação específica, saindo com o grau de mestre. Apesar dos esforços envidados para promover a qualidade da formação para a docência, estão ainda por apurar as consequências deste novo modelo de formação.

## 2. Paradigmas e Modelos de Formação de Professores

A conceção e análise da formação inicial de professores podem beneficiar da existência de modelos orientadores, apoiados em princípios educativos e de formação e enquadrados, naturalmente, em paradigmas<sup>6</sup> do conhecimento.

No entanto, as designações são diversas e justificam-se “em parte pela diversidade de critérios de classificação assumidos e que garantam homogeneidade, coerência e exaustividade da categorização” (Estrela, M.T., 2002, p. 20). Alguns autores falam de “paradigmas” de formação de professores (Zeichner, 1983; Schön, 1983; Liston & Zeichner 1991); outros de modelos (Estrela, M.T., 2002; Ferry, 1983); outros de “perspectivas teóricas” (Angulo, 1990); de “orientações” (Feiman-Nemser, 1990) e de programas (Houston & Newman, 1982; Shulman, 1987). Maria Teresa Estrela (2002), adopta o conceito de modelo definindo-o como “uma representação simplificada de variáveis do real, visando fins puramente descritivos e não normativos” (p. 20). A mesma autora partilha a ideia de que “não há modelos puros que contenham características mutuamente exclusivas, mas que se definem pela orientação dominante e pelas relações hierárquicas que se estabelecem entre os vários componentes da formação” (Estrela, 2002, p. 20).

Procederemos à análise da tipologia de paradigmas proposta por Zeichner (1983), pelo seu contributo inicial dado à investigação sobre este tema. Este autor alicerçou muitos dos estudos que a este se seguiram. Tomamos a sua proposta como referência, estabelecendo, algumas comparações com os modelos apresentados por M. T. Estrela (2002). Outras investigações portuguesas, de referência, a antecederam, tais como Bidarra (1996) e Damião (2001). Contudo, seguiremos as propostas de Zeichner (1983) e M. T. Estrela (2002).

Partindo de uma matriz de análise que assenta nas crenças e pressupostos sobre a natureza da escola, do ensino, do papel dos professores e, consequentemente, da sua formação, Zeichner (1983), propõe quatro paradigmas de formação de professores: paradigma tradicional; paradigma condutista/comportamentalista; paradigma personalista e paradigma orientado para a pesquisa/reflexivo (*figura 1*).

---

<sup>6</sup>Paradigma: Matriz de crenças e princípios acerca da natureza e objetivos da escola e da sua formação, que origina formas específicas de formação de professores (Zeichner, 1983).

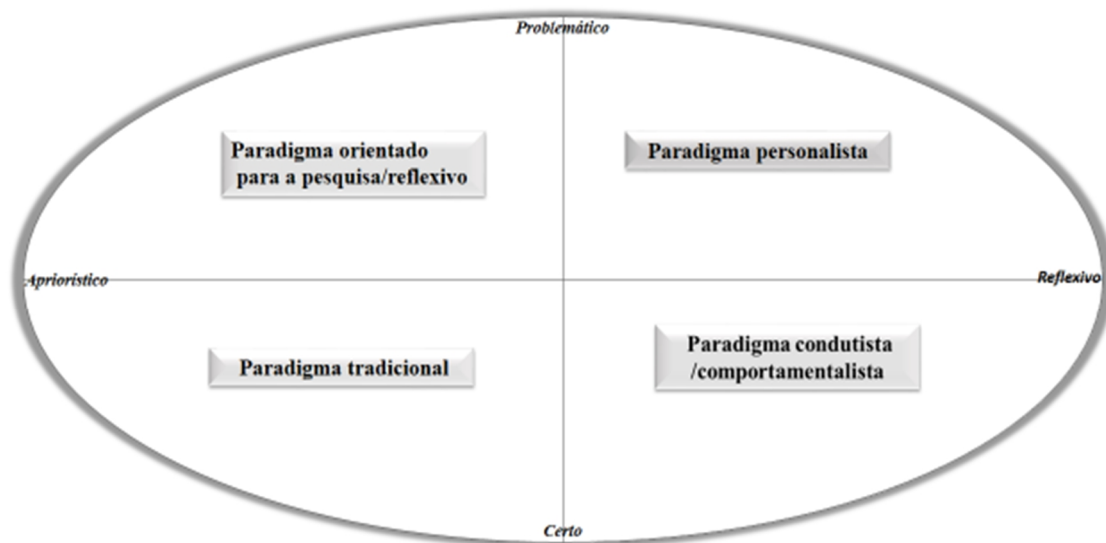


Figura 1: Síntese dos paradigmas de formação de professores e suas dimensões (Adaptado por Garcia, 1999, p. 31, de Zeichner, 1993).

Esta análise segue duas orientações: i) uma que se orienta na perspectiva e na ideia de que os contextos educativos são bastante estáveis e controláveis e a formação deve preparar os docentes no domínio técnico para garantir eficácia na regulação desses contextos; ii) outra que se apoia numa visão holística, complexa e, portanto, incerta dos ambientes educativos e que, consequentemente advogam a necessidade de preparar os professores para responder aos desafios que essa incerteza e complexidade impõem.

Cada um destes paradigmas está ancorado numa tradição científica e epistemológica definida, e nesse sentido, em termos conceituais, podemos dizer que cada um deles espelha uma visão do mundo e do conhecimento em particular. Por isso, cada um deles foi dominante em determinado momento histórico mas, no entanto, não podem ser encarados de forma estanque. Nesta análise que fazemos a seguir, apoiamo-nos na tipologia de Zeichner (1993), na forma como equacionamos o ensino e a formação de professores.

*Paradigma tradicional* - a principal preocupação incide numa formação sólida em relação ao conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem feita em contexto de sala de aula (prática pedagógica), a partir da observação e da experimentação (Zeichner, 1983). Como referem Zeichner e Liston (1987), “esta tradição da formação de professores acentua o papel do professor, enquanto académico e especialista da matéria escolar” (p. 24). Este paradigma dá ênfase ao saber-fazer, à experiência, encarando o processo

de aprendizagem construído, sobretudo através do método do ensaio-erro, que poderá ser atenuado através do contacto com os professores mais experientes. Os estudantes, futuros professores, são vistos como recetores passivos na seleção dos conteúdos que servirão de base aos programas de formação.

Para M.T. Estrela (2002), neste paradigma, o futuro professor é visto como *objecto de formação*. Por isso, a autora faz a analogia com “modelos do tipo corporativo em que os meandros práticos da profissão são apreendidos junto de um professor experiente, (...) com um modelo académico assente na transmissão do conhecimento das disciplinas de ensino e no pressuposto que basta saber para saber ensinar” (Estrela, M. T. 2002, p. 20). No entanto, esta perspetiva é de difícil sustentação, após a investigação apresentada por Shulman (1987), em que se evidencia o conhecimento pedagógico do conteúdo pela sua acessibilidade aos outros.

*Paradigma condutista/comportamentalista* – a formação baseia-se num conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e saber aplicar, porque existe uma relação direta entre as atitudes e comportamentos do professor e a aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna necessário “clarificar os objetivos e organizar programas que ensinem o professor a comportar-se nas mais variadas e estandardizadas situações de ensino e aprendizagem” (Pacheco, 1999, p. 59). O sucesso do professor é medido pelo sucesso dessas técnicas e pelo seu desempenho. A este respeito Pacheco e Flores (1999), referem que, aqui prevalece a preparação para o domínio de uma atividade, contextualizada, surgindo o conceito de formação associado à noção de treino (de saberes, de destrezas e competências).

*Paradigma personalista* – apresenta-se como um paradigma de formação personalizada, pois solicita a participação ativa do formando e individualiza as situações de formação, tendo em conta as suas necessidades e preocupações, no momento da elaboração dos programas de formação. Como afirmam Zeichner e Liston (1987), é a “ordem de desenvolvimento do aluno que fornece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas, como aos seus professores” (p. 7), salvaguardando sempre os interesses dos alunos, aquando da decisão do que deve ou não ser ensinado. Assim sendo, o ensino ultrapassa o âmbito da conduta para ser analisado nas vertentes social, afetiva, cognitiva e moral, permitindo, ao futuro-professor, um desenvolvimento individual, nas várias situações didáticas e pedagógicas que envolvem o processo de aprender a ensinar e de ensinar.

M.T. Estrela (2002), sublinha que neste modelo, a autora apelida-o de “*o futuro professor como sujeito activo da sua formação*”, ao contrário do anterior constitui “a principal

fonte de definição dos objectivos que o currículo deve atingir” (Estrela, M. T., 2002, p. 22). Assim sendo, trabalha-se em regime de currículo aberto, em permanente (re)construção.

*Paradigma orientado para a pesquisa/reflexão* – Os programas de formação de professores que se enquadram neste paradigma dão prioridade “ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e sobre os contextos nos quais este se processa” (Zeichner, 1983, p. 8). Contudo, as competências técnicas de ensino continuam a ter o seu papel importante. Aqui consideradas não como um fim a atingir, como se propõe no paradigma condutista/comportamentalista, mas como um meio para que o professor se torne um agente ativo na sua formação e na forma de contornar os desafios e constrangimentos que terá que enfrentar na sala de aula e na escola.

De facto, essas competências hão-de permitir diagnosticar e resolver os problemas que diagnosticam, *produzir metodicamente* instrumentos de intervenção, explicitar os fundamentos dessa mesma intervenção, refletir sobre os processos e avaliar, com regularidade, os efeitos das alterações introduzidas, permitindo integrar este processo, na designada metodologia de Investigação-Ação.

Lattore (2004), integra a Investigação-Ação num quadro em que os participantes estão diretamente envolvidos no processo de investigação, aceitam a responsabilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, diagnosticam situações problemáticas e implementam ações que se direcionem para a mudança.

Diferentes autores (Maximo-Esteves, 2008; Elliott, 2010; Noffke & Someck, 2010), enunciam os contributos de Dewey, Kurt Lewin, Stenhouse, Kemmis e Carr neste tipo de investigação em educação e sobre a importância da reflexão na profissão docente e como orientação prioritária da formação de professores.

Esta metodologia inclui a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão), num processo cíclico, assumindo-se como um projeto que obedece a etapas que se concretizam em três momentos:

- 1) “diagnóstico das realidades da situação” (...);
- 2) “formulação de políticas gerais para orientação da ação, de que se deduzem políticas mais específicas a serem implementadas na situação experimental (...);
- 3) “estudo da mudança que contribui para a ciência do comportamento: compreensão das condições em que certos processos têm tendência a ocorrer” (Silva, 2002, p. 25).

Por conseguinte, a experiência é aqui entendida como

a forma privilegiada de produção de conhecimento (...) em que a importância atribuída à mudança em grupo decorre (...) da decisão que liga a motivação e a ação e, ao mesmo tempo parece ter um efeito cristalizador que é devido, em parte, à tendência do indivíduo em se fixar na sua decisão e, em parte, à participação num grupo (Silva, 2002, p. 23-24).

Deste modo, a construção de um olhar pessoal pode ligar-se a uma visão partilhada, onde a “diversidade de visões e de necessidades permite a diferenciação de metas individuais e de subgrupos (...), onde as conexões são potencialmente favorecedoras do desenvolvimento da capacidade dos indivíduos, das escolas e da própria sociedade em lidar com a mudança” (Caetano, 2003, p. 37).

Sabendo que a metodologia de Investigação-Ação alimenta uma relação simbiótica com a educação e que valoriza sobretudo a prática, importa salientar que no pensamento sobre a prática está sempre implícito o conceito de reflexão que é muito importante para a compreensão dessa simbiose (Schön, 1992). De acordo com Schön (1992), pode-se ainda, fazer referência aos conceitos “reflexão na acção”, “reflexão sobre a acção” e “reflexão sobre a reflexão na acção”.

Esta linha de pensamento foi, também, problematizada por Carr e Kemmis (1988), quando se referem à investigação-ação como uma “forma de indagação auto-reflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, o entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem” (p. 174). Esta forma de indagação sistemática, autorreflexiva e colaborativa remete-nos para modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz *emancipatório*, que só uma *praxis* crítica permite, porque é informada e comprometida com uma ação social transformadora.

Como afirma Zeichner (1983), é objetivo deste paradigma *pesquisa/reflexão* fomentar, no futuro professor, uma atitude reflexiva, que o ajude a “examinar aspectos morais, éticos e políticos, bem como instrumentais, que estão implícitos no pensamento e na prática do seu dia-a-dia” (p. 9) enquanto docente, para que possa corresponder às exigências que lhe são impostas pela sua ação pedagógica.

Independentemente do modelo de formação de professor, este está diretamente relacionado com os marcos sócio-históricos da sociedade em que se insere, e a sua conceção inculcada de marcos teóricos e de pressupostos de uma determinada época.

Pacheco (2000), defende ainda que a formação de professores depende de uma determinada conceção de currículo de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua formação num dado momento. Esta busca, incessante, e as especulações sobre a natureza do conhecimento e dos saberes ligados à educação e à formação bem como as relações recíprocas, as mudanças, evidenciam novas formações e novas práticas que se refletirão nos currículos e nos contextos, como veremos no ponto seguinte.

### **3. Formação Inicial de Professores e Desenho Curricular**

O campo da formação inicial de professores e do currículo, encerra em si uma complexidade tal, que necessita de ser compreendida também à luz da legislação que tem vindo a ser publicada nas últimas décadas. Impera assim, tecer algumas considerações sobre este percurso iniciado com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) - Lei n.º 46/86, de 24 de julho, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e ainda pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005, nos artigos 11º, 12º, 13º, 31º e 59º.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) constituiu a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores. O artigo 1º refere-se à Lei como “quadro geral ao sistema educativo” (LBSE, 1986), marcando um momento importante para o sistema educativo português.

No artigo 30.º do capítulo IV, são apontados os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores nos seguintes aspetos:

- a) formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a formação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal adequadas ao exercício da função; (...)
- d) formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; e) formação assente em práticas metodológicas [...]; f) formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente



crítica e actuante; g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação [...]; h) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Diante dos princípios de formação, há aspetos comuns a qualquer nível de ensino, independentemente do nível de atuação, assim como também existem as especificidades que devem ter em conta os objetivos e particularidades de determinados níveis de atuação.

Outro documento legislativo se seguiu, à Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro que aponta para a formação de “Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico e Professores do Ensino Secundário”. De acordo com este, a formação dos professores do Ensino Básico diversifica-se nas seguintes modalidades: professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e professores do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Este Decreto-Lei aprova o ordenamento jurídico da formação dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário e define o perfil dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário, tomando como base o referencial da Lei de Bases do Sistema Educativo. No Artigo 3º, o Decreto-Lei n.º 344/89 apresenta alguns aspetos já mencionados na Lei n.º 46/86 no artigo 30º, n.º 1, referindo-se à formação nos seguintes termos:

a) A formação inicial é de nível superior [...]. b) A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem. c) A formação deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como dos componentes teoria e prática e promover aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente. d) A formação deve ser flexível, permitindo a conversão e mobilidade dos docentes. e) A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educandos e professores vierem a utilizar no exercício da função docente. f) A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.

A alínea c) direciona a formação do professor não somente para uma dimensão académica mas, simultaneamente, integra e valoriza a prática pedagógica. Esta deve ser a ponte entre a instituição de formação inicial e a escola. Essa formação vem contribuir para o desenvolvimento do educador e professor, capaz de interagir com a realidade atual, entendendo

o perfil de uma sociedade paradigmática, capaz de usar a flexibilidade, de ser crítico, inovador e investigador.

O artigo 7.º, do capítulo II, da LBSE, define-se a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, conferindo qualificação profissional para a docência. No mesmo artigo são mencionados também os objetivos da formação inicial. Esses permeiam o social, o científico, o tecnológico, o pedagógico, as competências, a crítica, a inovação e a investigação pedagógica.

No capítulo II, artigo 8.º, da LBSE é apontada a obtenção da qualificação profissional de Educadores de infância e professores dos Ensinos Básico e Secundário. A qualificação profissional é promovida através de “cursos específicos de formação inicial, pelas Instituições de Ensino Superior que disponham de unidades de formação próprias para o efeito”.

A formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico surge no artigo 11.º, do capítulo II, da LBSE e é “realizada em escolas superiores de educação ou em universidades com unidades de formação próprias, que, para efeito, conferem o grau de bacharelado em Ensino”.

No entanto, embora não se defenda a duração do curso como garantia de qualidade do mesmo, pois muitos são os fatores que influenciam o professor na sua ação. Trazemos aqui as palavras de Pacheco (2000), que transmitem a preocupação com evolução desta dimensão dos cursos de formação.

O Conselho Nacional de Educação propõe substituir os diplomas de bacharel e licenciado por um diploma de estudos superiores e o Conselho Nacional de Reitores Portugueses avança com a solução de acabar com o diploma de bacharel, mantendo o diploma de licenciatura, com a duração de quatro anos, dentro de um sistema de banda larga, isto é, que permite diversas saídas profissionais. É evidente que a questão dos graus se coloca em função da natureza de ensino das instituições de ensino superior. Faz sentido ter apenas um ciclo de graduação, conferente do grau de licenciado, desde que o ensino superior não caminhe no sentido da profissionalização por intermédio de cursos de curta duração, anteriormente coincidentes com o grau de bacharel (Pacheco, 2000, p. 28).

A opção tomada foi a do grau de licenciatura, ou seja, quatro anos e no máximo, cinco anos. O grupo de trabalho, Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) propôs a curto prazo que “se tomem as medidas necessárias para que os cursos de Educadores de Infância e de professores do 1º e do 2º ciclo do Ensino Básico sejam organizados ao nível de licenciatura”. Neste contexto, no Decreto-Lei n.º 255/98 de 11 de agosto, foram definidas

pelo Governo as condições em que os Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente, podiam adquirir o grau académico de licenciado, “Os educadores de infância e os professores do ensino; básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino”.

As mudanças introduzidas nas orientações e na organização dos currículos de formação de professores do ensino não superior foram sendo acompanhadas, pela definição do perfil geral de desempenho.

Neste sentido, lê-se no Decreto-Lei n.º 194/99, no artigo 8º “o perfil geral de desempenho do educador e do professor” (INAFOP, 1999, p. 2), que surge na sequência do Decreto-Lei N.º 344/89, de 11 de outubro e, que mais tarde dá origem ao Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto.

o perfil de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

Para legitimar este processo, o Decreto-lei N.º 240/01 apresenta e relaciona quatro dimensões que definem o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, a saber:

- A *dimensão profissional, social e ética* refere-se à promoção de aprendizagens, fundamentando a prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de saberes integrados em função de ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Apela-se para a formação de um profissional capaz de mobilizar os seus recursos pessoais e profissionais, onde se realce a vertente deontológica das funções docentes e a sua capacidade para responder às solicitações da sociedade. Pretende-se, assim, fomentar a autonomia do aluno e a sua plena inclusão na sociedade. O respeito pelas diferenças culturais, sociais, étnicas e pessoais é outro objetivo da formação que assume uma dimensão cívica e relacional, a qual se refletirá na prática docente em aprendizagens socializadoras;

- A *dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* visa a promoção de aprendizagens, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, articulando os conhecimentos com critérios de rigor científico e metodológico. Refere-se, concretamente, à

promoção de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas e integradas que garantam o direito ao sucesso escolar;

- A *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* em que o professor exerce a sua atividade profissional, de forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola e no contexto da comunidade em que se insere. Releva-se a importância da intervenção social e da participação do professor na comunidade, a sua relação com a escola e com as famílias, para uma boa operacionalização do projeto educativo de escola e do projeto curricular de turma;

- Por fim, a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* aponta para uma formação integrada na prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e vivências do professor. A reflexão sobre a prática pedagógica, a investigação e a cooperação entre pares é importante para perspetivar a construção da profissão.

No que diz respeito à estrutura curricular dos cursos de formação inicial de educadores de infância e dos professores dos diferentes ciclos de ensino não superior, no processo pré-Bolonha, o artigo 15º do Decreto-Lei n.º 344/89 faz referência à existência de três componentes fundamentais:

a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência. b) Uma componente de ciências de educação. c) Uma componente de Prática Pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

Os artigos 16.º e 17.º fazem referência à Prática Pedagógica e às suas modalidades. A Prática Pedagógica visa proporcionar ao futuro educador e professor, a observação /observância de situações educativas reais, além de utilizar métodos de observação, colaboração, reflexão entre teoria e prática, intervenção e análise. A Prática Pedagógica é também abordada na Deliberação n.º 1488/2000, de 11 de dezembro de 2000, que contempla as atividades de iniciação à prática profissional. Estas surgem, numa perspetiva de progressão profissional dos formandos, como futuros docentes, de modo a construírem uma postura crítica e reflexiva face ao desempenho profissional. Caracteriza-se também, como uma atividade que ao longo do curso possibilitará experiências diversificadas aos professores estagiários, no âmbito do contacto com escolas e outras instituições de diferentes realidades.

Mais ainda, concretiza-se ao longo do curso por um aumento progressivo da responsabilidade dos próprios professores pelas atividades educativas. De acordo com a Portaria nº 336/88, de 28 de maio, a Prática Pedagógica inicia-se com a observação, análise de situações educacionais, seguindo-se a cooperação, a intervenção e, por fim, a responsabilidade para a docência, que comumente se designa de estágio. Este, por sua vez, promove experiências de planificação, ensino e avaliação.

A formação inicial de professores é da competência das Escolas Superiores de Educação e das Universidades e tem como função iniciar um longo percurso formativo dos alunos, futuros-professores, que aí fizerem o seu ingresso. Estas instituições, seguindo as orientações gerais do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, referenciados na introdução, foram construindo os respetivos currículos de formação. Os currículos dos cursos de formação de professores ministrados nas instituições de ensino superior devem ter como base uma matriz para formar estes profissionais, valorizando estes saberes numa dialética teoria – prática em que a componente prática profissional assume um papel fundamental. A este respeito, Gimeno (1982), refere que “os autênticos currículos de formação de professores são os que estabelecem a ligação entre teoria e prática, quer dizer entre a vida e o currículo, entre as práticas e os cursos teóricos. Os programas devem, por isso, conter conteúdos que sejam passíveis de transferir e articular com a prática real” (p. 96).

Os planos curriculares dos cursos superiores são da responsabilidade das instituições que ministram os próprios cursos, pois é-lhes concedida autonomia para o fazer. No entanto, no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, é clarificado que nos currículos de formação devem constar as seguintes componentes: Componente de formação pedagógica e científica no domínio da docência; Componente de formação pedagógica e didática; Componente de prática pedagógica; Componente de formação social e cultural. Estas componentes gerais do currículo são conducentes a um sistema idêntico em todo o mundo, pretendendo assim, conduzir a alguma uniformidade no sistema, não só nacional, como internacional. Esta uniformidade pretende evitar grandes divergências em termos de formação básica, que, a acontecerem, prejudicariam a sua mobilidade como cidadãos.

Na sequência do designado processo de Bolonha, têm vindo a ser publicados normativos e que dão corpo à estrutura curricular da formação, designadamente o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, aprovado por este Decreto-Lei,

surge na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Aquele regime, posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, substituiu os modelos de formação então em vigor, por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos.

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. Ao segundo ciclo, mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente, ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio).

Esta reorganização teve como principal objetivo uniformizar os cursos a nível dos países da União Europeia, a fim de facilitar a mobilidade docente. A reorganização curricular visa ainda contribuir para a promoção de um modelo formativo centrado na aprendizagem dos estudantes e na promoção da sua responsabilização e autonomia progressivas. Em relação à duração dos cursos não se verificaram mudanças substanciais, uma vez que as licenciaturas (pré-Bolonha) tinham a duração de quatro anos e os mestrados integrados (pós-Bolonha) mantiveram tendencialmente o mesmo número de anos (oito a dez semestres).

Tal como nos cursos anteriores ao processo de Bolonha, também naqueles que lhe são posteriores está legislada a distribuição dos tempos e a sua organização ao longo dos cursos, em que se atribuem tempos mínimos para cada área de formação. Assim, no Artigo 13.º Decreto-Lei n.º 79/2014 apresenta-se a estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, com um número de créditos de 180, distribuídos pelas seguintes componentes de formação: *a)* Área de docência: mínimo de 125; *b)* Área educacional geral: mínimo de 15; *c)* Didáticas específicas: mínimo de 15; *d)* Iniciação à prática profissional: mínimo de 15. Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os seguintes: *a)* Português: 30; *b)* Matemática: 30; *c)* Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; *d)* Expressões: 30.

Salienta-se ainda que, no Artigo 14.º do referido decreto apresentam-se as estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nos domínios da Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Com efeito e porque este se centra no 1.º Ciclo do Ensino Básico, referenciamos apenas o número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que é de 90 créditos, distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 18; b) Área Educacional Geral: mínimo de 6; c) Didáticas Específicas: mínimo de 21; d) Prática de Ensino Supervisionada: mínimo de 32.

Quer em pré-Bolonha quer em pós-Bolonha os currículos de formação seguiram/seguem as normas curriculares, de carácter geral, emanadas pelo Ministério da Ciência e do Ensino Superior. No entanto, as instituições de formação organizam os seus currículos, autonomamente, seleccionando os conteúdos a lecionar, de acordo com os objetivos dos seus programas de formação. O desenvolvimento das várias dimensões contempladas nos conteúdos do currículo de formação inicial (dimensões do conhecimento, destrezas, competências e atitudes) é considerado como fundamental para o desempenho eficaz da profissão docente. Todas estas dimensões têm vindo a ser adaptadas às sucessivas reformas, na perspetiva organizativa e curricular, visando a melhoria deste processo de aprender a ensinar.

O processo de aprender a ensinar pretende favorecer o desenvolvimento de competências, destrezas e atitudes, capazes de preparar para a realização eficaz das tarefas educativas (González, 1995), quando o formando vier a estar imerso na prática pedagógica. Procura-se que o contacto com essa prática acompanhe a formação, uma vez que o formando é um indivíduo em desenvolvimento, portador de uma determinada maturidade psicológica, que evolui à medida que vai analisando e processando as suas vivências em sala de aula.

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, a profissionalização acontece apenas com o nível de formação de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto sócio-profissional. Neste sentido, a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na Educação Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, é conferida a quem concluiu um mestrado em ensino, num destes domínios. Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E, salienta-se, que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e

aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas, pelo grupo de recrutamento que visa preparar.

Cabe, igualmente, ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas Didáticas Específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a Prática de Ensino Supervisionada.

Sendo a Prática de Ensino Supervisionada, a área à qual se atribui maior número de créditos, esta é reconhecida, em termos legais, como uma componente significativa para a formação de professores. Esta unidade curricular, correspondente a um estágio de natureza profissional, no nível ou níveis de ensino para o qual ou quais está a formar com aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à Prática de Ensino Supervisionada. Por isso, proporciona, aos formandos, experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências atribuídas ao docente, dentro e fora da sala de aula

Podemos afirmar que o profissional da Educação depara-se com um objetivo comum a todos, a função de ensinar. Essa função não deve ser empobrecida se apoiada na investigação, reflexão, compromisso ético, social, científico e tecnológico.

A natureza do conhecimento profissional e o processo de aprender a ensinar centra-se no formando, mas também na prática desses formadores de professores. Flores e Simão (2009), sintetizando a ideia de Loughran referem o papel dos formadores de professores, com incidência no que o autor designa de “modelação e que implica a tomada de consciência dos aspectos visíveis e invisíveis na experiência pedagógica e que podem influenciar a compreensão que o aluno tem da prática” (p. 9).

Importa, ainda, pensar o “currículo na sua relação com as situações reais e implica que nas escolas ocorram dinâmicas de reflexão e posterior decisão sobre o que ensinar, como ensinar, porquê ensinar e tudo em função do para quê ensinar e fazer aprender” (Martins & Leite, 2011, p. 83). Neste entendimento, pede-se aos professores da formação inicial que imprimam uma dinâmica ativa, na execução desse currículo e no desenvolvimento das competências que se pretendem patentear, numa reflexão constante na e sobre a ação, onde se evidenciem

as metas da formação de professores e dos meios para as alcançar. Idealmente uma orientação conceptual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as actividades



práticas da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação (Garcia, 1999, p. 31).

Estas orientações conceptuais não se excluem mutuamente, pois elas coexistem em diferentes desenhos curriculares, enriquecendo-os, complementando-os e evidenciando os contributos para a formação dos que a elas se vinculam.

#### **4. De Aluno a Professor**

Ser professor, tornar-se professor é um passo muito importante para quem sempre foi aluno. É um período de grande relevância, pois corresponde à aquisição de competências científicas, técnicas, pedagógicas e sociais que permitam ao futuro professor, iniciar a sua profissão com o sucesso desejado.

No entanto, esta entrada na profissão docente é, por vezes, difícil pois temem a falta de adequação, dos seus modos de pensar e agir com os dos seus pares e, quando professores estagiários, com os modos de pensar e agir dos seus professores supervisores. O papel do supervisor será o de criar uma boa relação pedagógica entre os formandos e, enquanto profissional com “experiência e com conhecimentos muitos claros e refletidos sobre as situações” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 65), pode também na função de mediador atenuar este choque com a realidade.

Os estudos de Veenman (1984), indicam-no como “choque da transição” o corte entre os ideais criados na formação inicial e as diferenças encontradas no dia-a-dia numa sala de aula, problemas também identificados nos estudos de Marcelo (1988). Destacam-se, ainda, outros estudos de investigação nacional e internacional que dão especial ênfase aos problemas e necessidades de formação sentidas pelos professores principiantes: a nível internacional: Fuller (1974); Vonk (1983); Zeichner e Tabachnik (1985); Bulloug (1989) e a nível nacional os trabalhos de Pacheco (1995a), Alves (2001); Flores (2000) e Ribeiro (2010).

As exigências da sociedade atual e a complexidade constante da vida em sala de aula, acentuam as incertezas e a instabilidade da entrada na carreira e dos momentos de transição. A

formação de professores tem um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico (Jacinto, 2004), com a correspondente transposição para a prática docente.

De acordo com Marcelo (1994), as instituições de formação inicial de professores devem cumprir três funções essenciais. Por um lado, preparar o professor para o desenvolvimento de competências das funções que lhe são atribuídas. Têm, também, a responsabilidade de certificar essa formação, garantindo, perante o sistema educativo e perante a sociedade, o controlo e a permissão do exercício das funções docentes. Acresce ainda, às instituições formadoras, a função de formarem professores que sejam agentes de mudança no sistema educativo, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da formação dos professores.

Esta visão da função docente, e das tarefas que se pretende venham a desenvolver, irá traduzir-se numa determinada conceção de desempenho profissional, enquadrada num desenho de perfil de competências úteis e indispensáveis para o sucesso desse desempenho (Esteves, 2006).

A compreensão do pensamento do professor, a sua progressiva aproximação ao processo reflexivo e a valorização do professor como agente ativo, do processo ensino aprendizagem, permitem reconhecer a possibilidade de desenvolvimento de um paradigma eficaz e que legitima a integração da teoria e prática no seu desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993).

A reflexividade, muito importante na vida de um aspirante a professor, apresenta-se como uma pedra basilar no processo de *aprender a ensinar* constituindo-se como etapa “direccionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa” (González, 1995, p. 216). Refere-se, ainda, a centralidade das intenções da formação para a vertente social e pessoal do professor e do aluno, reservando-lhe um lugar de relevo numa consequente criação de atitudes, de hábitos positivos de relação e de cooperação.

É importante o desenvolvimento global de formando enquanto ser humano e social, mas também deve ter reflexos positivos, na relação pedagógica. Neste sentido, pressupõe-se a existência de um modelo, onde os diferentes aspetos da conduta humana se articulam entre si e onde as “estruturas básicas da pessoa [aluno e professor] permitam que a mesma adopte uma determinada postura interpretativa e de realização” (Sanches & Ruiz, 1988, p. 9), entendidas

como geradoras, mediadoras das diversas dimensões da aprendizagem intelectual, social, moral e ética.

Pretende-se assim, uma formação profissional qualificada, que promova a autonomia, que implique os formandos na mobilização de conhecimento, no desenvolvimento de competências que lhe permitam fazer face às múltiplas situações educativas que irão vivenciar.

A Prática Pedagógica, enquanto parte integrante desse processo formativo e de acordo com a Portaria n.º 336/88, de 28 de maio do D.R-I Série. N. 124 e Decreto-Lei N.º 344, de 11 de outubro, visa integrar o futuro professor no exercício da atividade docente, em contexto de sala de aula. Neste processo, o formando será apoiado por um conjunto de referenciais gerais de reflexão e investigação, sob orientação do supervisor e cooperante permitindo que o conhecimento conceptual, adquirido e a transposição para a sala de aula, possibilitem ao formando, gradualmente, assumir a responsabilidade pela docência.

O ano curricular de estágio é “genericamente caracterizado como um ano de grande conflitualidade, ambiguidade e incerteza a nível sócio-profissional, relacional e epistemológico” (Moreira, et al, 2006, p. 45). O seu valor formativo é potenciado pela variedade e riqueza de experiências realizadas, especialmente se forem orientadas para uma atitude interventiva, inovadora e investigativa (Ribeiro, 2010). São conhecidas e surgem em evidência, nestes estudos, as transformações que ocorrem no âmbito da prática, a nível pessoal, reconhecendo, igualmente, o contributo das didáticas e das metodologias neste processo de formação. Estamos, pois, perante um processo de desenvolvimento humano em que o pessoal e o profissional, enquadrado em referenciais teóricos, se entrecruzam, permitindo uma melhor compreensão dos movimentos de autotransformação, nesta “janela que se abre para o mundo da profissão e faz emergir novas representações de si e do trabalho profissional que vai iniciar-se” (Alarcão & Roldão, 2009, p. 17).

Estamos assim, perante uma dinâmica que advém de uma Prática Pedagógica que apresenta

características de uma prática de terreno, em que o futuro professor, perante situações reais, aprende a responder às exigências sociais e educativas do exercício da profissão, não dentro de uma perspectiva meramente aplicativa, mas dentro de uma perspectiva compreensiva, face à complexidade e singularidade do acto educativo (Baptista, 2003, p. 84).

A Prática Pedagógica apresenta-se num modelo integrado de formação, numa perspetiva diacrónica (aluno, estagiário), como uma experiência unificadora, fundamental, nos contextos de formação de professores. É um período em que os formandos têm a possibilidade de explorar e integrar em contexto de sala de aula, o que aprenderam ao longo do curso.

A formação não é um momento isolado na vida das pessoas, situa-se face ao seu passado e ao seu presente, pessoal e profissional, tendo em atenção o seu futuro. Estas fronteiras sendo imprecisas são difíceis de delinear porque o sistema educativo não é estático, evolui, auto-regula-se, auto-organiza-se, auto complexifica-se, reage às mudanças. As novas matrizes tentam adaptar-se, procuram desenvolver novas competências profissionais dos futuros professores direcionadas para o desenvolvimento global da pessoa e não apenas na aquisição de determinados saberes específicos (Pires, 2000).

Além disso, *tornar-se professor* implica pois, envolver-se num processo de formação que procure

promover a *dupla competência*, ou seja, as competências do tipo técnico (saber desenvolver actuações características do espaço profissional) e uma espécie de meta-competência (capacidade de analisar e valorar o próprio trabalho e de introduzir na acção os reajustes necessários (Zabala & Arnau, 2007, p. 13).

Esta envolvimento permitirá ao formando desenvolver a capacidade de autorregular a sua acção e a sua própria aprendizagem, através de uma análise crítica centrada nas suas práticas e na avaliação das mesmas. Sá-Chaves (2000), sublinha que este processo de aprendizagem e desenvolvimento requer contextos favoráveis, ou seja, que a formação se processe “no interior de sistemas ecologicamente estruturados, dinâmicos e interactivos” (p. 20), criando ambientes interativos favoráveis à construção, por parte do formando, do seu próprio conhecimento, da reflexividade e do sentido crítico.

Em suma, trata-se de um processo que contribui para ajudar o formando a refletir sobre as suas práticas, considerando a sua singularidade, complexidade e incerteza, estimulando uma reflexão metódica, aprofundada, que inclua a produção de “instrumentos [de registo] para a intervenção, explicitar os fundamentos e avaliar sistematicamente os seus efeitos” (Baptista, 2003, p. 87).

A iniciação à prática é uma reflexão consistente, tendo por base os referenciais teóricos e a experiência, ainda que escassa, poderá constituir-se numa base sólida e muito útil, da sua formação ao longo da vida, em contexto educativo, à medida que vai assumindo,

progressivamente, a sua condição de professor. É pois, um momento que assenta em experiências planeadas, diretas, guiadas e inclusivamente clínicas, enquadradas na participação ativa na turma. Nesta fase, como nas restantes, é fundamental um bom processo supervisoivo para que, através da participação em processos de colaboração entre todos os intervenientes (professores – formandos, supervisor e professor cooperante) se interiorize a sua importância, se esclareça claramente o que se pretende dessas práticas e se utilizem os meios disponíveis potencializadores da mudança.

Nesta fase, a ação supervisiva tem um papel crucial na orientação, acompanhamento e ajuda aos futuros professores, colaborando na organização, desenvolvimento e consciencialização da prática pedagógica. É reconhecido o papel do supervisor neste processo, pois “o supervisor é a chave do êxito da pessoa que aprende e o eixo para a melhoria da profissão docente” (Hackley, cit. por Pérez, 1988, p. 87).

Nesta fase da formação inicial, o olhar do professor estagiário sobre a prática pedagógica em sala de aula começa por ser ingénuo e incipiente, porque o conhecimento que tem sobre a sua ação advém, apenas, da representação de si enquanto alunos. Este vai-se alicerçando à medida que vai adquirindo conhecimentos teórico/práticos relacionados com as várias componentes de formação transpondo-as depois para a sala de aula com o *status* de professor-estagiário. Que percurso se faz até aqui chegar? Que contexto será este? Que atores envolvem esse processo?

Assim sendo, poderemos considerar o processo de formação como uma dinâmica que vai interligando a construção do eu pessoal e do eu profissional. Este percurso designado por Carrolo (1997), como “trajectórias pessoais e profissionais” (p. 41) permite inferir uma grande diversidade de itinerários, determinados pela pessoalidade do processo e pelas características únicas de cada contexto de formação.

Esta abordagem faz eco da tomada de consciência sobre a imprevisibilidade do percurso de cada formando e sobre a “imprevisibilidade dos contextos de actuação profissional que trouxe à luz do dia a riqueza epistemológica da prática” (Alarcão, 2001a, pp. 16-17), a conceção do saber profissional inerente à capacidade de saber agir em ação, em que se consolida ao articular o saber concetual com a prática em contexto.

A questão central na formação inicial de professores advém da revalorização do potencial formativo das práticas nos contextos educativos, devendo estas assegurar as condições de aprendizagem e garantir os respetivos padrões de qualidade. A existência de

adequados contextos de supervisão requer encontros entre professor supervisor, professor cooperante e professor estagiário. A comunicação assente num diálogo aberto entre todos os que envolvem a construção de uma avaliação é fulcral nestes encontros.

É expectável que o conhecimento profissional do professor cooperante se fundamente no conhecimento teórico-prático adquirido na formação inicial, nas oportunidades de formação contínua e no conhecimento contextual, sendo a preparação específica para formar futuros professores, na maioria dos casos inexistente. O professor estagiário inicia a sua prática profissional, através da observação de desempenho destes professores (Zeichner, 1993), vendo-os como modelos. A acreditar no processo da homologia formativa referenciada por Formosinho (2001), em que afirma que “ensinamos como fomos ensinados e que as rupturas, a esses níveis, são lentas e dolorosas” (p. 55) é prioritário pensar na qualidade destas práticas formativas pelo seu duplo impacto, quer nos alunos quer no professor estagiário. Este facto, importante, não se deve dissociar do conhecimento profissional do supervisor e dos cooperantes que tem um papel importante de interação e valoração da formação em contexto.

Neste entendimento é nosso objetivo falar de contextos de supervisão como espaços formativos, inovadores, promotores de mudança, em que a supervisão se integra como uma colaboração ativa, uma pesquisa cooperada e uma experimentação refletida, que permita responder ao problema ou problemas identificados. Posto isto, o que se entende por supervisão?



## **Capítulo II**

### **CENÁRIOS E CONTEXTOS DE SUPERVISÃO EM FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**





É assim necessário escolher, limitar-nos ao essencial! Mas o que é o essencial? É por certo uma série de competências de alto nível taxonómico, que preparam para colocar e resolver problemas complexos. Estes são, com efeito, demasiado diversificados e variáveis para que possamos ter esperanças de dar aos professores principiantes uma panóplia de soluções preconcebidas. (...) É evidente que o professor principiante deveria dominar suficientemente os gestos profissionais para se sentir à vontade numa sala de aula e, consequentemente ser capaz de progredir e aprender. Ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas podemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de nadar e uma só, e uma só que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro de água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de ensinar” (Perrenoud, 1993, p. 148).

## **1. Supervisão Pedagógica: Um Conceito em (Re)Construção**

A palavra supervisão aglutina os vocábulos “super” e “visão”, que no entendimento de Stones (1984), identifica um supervisor como alguém com super-visão. Recorrentemente, na literatura encontramos o termo associado a vários domínios de ação: supervisão financeira, supervisão institucional, supervisão clínica, supervisão da investigação, supervisão da formação, supervisão curricular, supervisão pedagógica, supervisão de professores (Alarcão & Canha, 2013).

No caso da supervisão pedagógica, o supervisor surge na figura de um professor com visão apurada para perceber o que se passa na sala de aula, com introvisão para perceber o significado desses acontecimentos, com antevisão para ver o que poderia estar a acontecer e com retrovisão para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu. Em síntese, isto revela-nos que a supervisão é uma ação envolta de muita complexidade, mas que tal como muitos outros conceitos, é um conceito evolutivo, assente num devir histórico que nos permite perceber que este se foi alterando, conforme as circunstâncias históricas, sociais e educativas.

Para melhor compreender o conceito de supervisão, nos diferentes domínios de ação que enunciamos anteriormente Alarcão & Canha (2013), construíram uma síntese dos conceitos conexos ao conceito de supervisão, como é possível observar no quadro n.º 1.

**Quadro 1*****Supervisão e conceitos conexos***

<b>Conceito</b>	<b>Descrição</b>	<b>Elementos-chave</b>
<b>Formação</b>	Termo polissêmico tem no seu étimo a ideia de configurar, dar forma. Refere-se a condições, atividades e resultados de aprendizagem e de desenvolvimento. Durante um tempo associado a situações profissionais e com caráter especializado, tem hoje um sentido mais lato, compreendendo modalidades formais, não formais e informais, concretizadas em espaços e tempos variados num processo continuado ao longo da vida.	Aprendizagem, construção, configuração, desenvolvimento, (re)construção de conhecimentos, capacidades e competências, continuidade.
<b>Coaching</b>	Apoio pessoal e comprometido no sentido de ajudar as pessoas a atingirem o seu melhor e a serem bem-sucedidas, configurado numa ideia de entre <i>coach</i> e pessoa em desenvolvimento.	Ajuda pessoal, otimização de potencialidades, comprometimento (com a pessoa e com as metas), autonomização.
<b>Gestão/administração</b>	Gestão surge muitas vezes como sinónimo de administração. Processo de organização de situações e recursos de modo eficiente, implicando tomadas de decisão, planeamento e controlo.	Direção, organização, controlo, eficiência.
<b>Coordenação</b>	Processo de conseguir uma sincronia entre um conjunto de elementos materiais e humanos necessários à realização da atividade, no sentido de garantir um todo sistémico orientado para objetivos comuns.	Articulação, concatenação, integração, organização conjunta (em função de um todo).
<b>Liderança</b>	Capacidade pessoal de motivar, influenciar e guiar pessoas e grupos numa determinada direção.	Influência pessoal, visão, convicção, chefia, capacidade de mobilização.
<b>Mediação</b>	Processo em que um intermediário neutro atua como facilitador da capacidade de comunicação e regulador do entendimento entre partes em conflito ou em dificuldade. Hoje utiliza-se num sentido mais amplo, por exemplo, como regulador da coesão social, mas também como facilitador da aprendizagem.	Intermediário facilitador, resolução de conflitos, regulação para a coesão social, prevalência do poder de decisão das pessoas envolvidas, estímulo do desenvolvimento.
<b>Monitorização</b>	Acompanhamento sistemático de processos e programas baseado na observação e recolha de dados, visando determinado fim.	Vigilância continuada, verificação, acompanhamento.
<b>Regulação</b>	Processo de controlo da ação e sua reorientação, no caso de desvios na direção pretendida.	Controlo, conformidade, estabilização (aproximação a um referente).
<b>Inspeção/fiscalização</b>	Atividade que tem como função verificar o cumprimento de normas estabelecidas e atuar punitiva ou preventivamente. Embora o sentido dos dois termos seja muito semelhante, a fiscalização aparece normalmente associada ao fisco ou a obras.	Verificação, vistoria, cumprimento de leis/normas, participação de infrações, entidade exterior.
<b>Avaliação</b>	Processo de atribuição de um valor baseado na recolha de dados, na comparação e na interpretação.	Comparação, interpretação, atribuição de valor

Fonte: Alarcão & Canha (2013, p. 18).

Este quadro vem revelar que o conceito de supervisão, dependendo do domínio de atuação, é entendido sob designações diferentes. Apesar de aparentemente diferentes, concorrem para a construção de um conceito de supervisão que evidencia o aspeto formativo, visto e direcionado para o desenvolvimento pessoal dos formandos, visando também o seu desenvolvimento profissional e o seu sucesso. Os processos de planeamento, de decisão e

controle acabam por se encontrar sempre presentes, qualquer que seja o domínio ou área de intervenção.

Tendo em conta que estamos perante um conceito evolutivo, como já o afirmamos anteriormente, que se (re) constrói ao longo do tempo dependendo dos cenários, onde as práticas de supervisão decorrem, importa pois, fazer referência a Alarcão & Tavares (2010). Estes autores elencaram um conjunto de nove cenários de supervisão, agrupando-os de acordo com o *modus faciendi* da prática de supervisão que integram e os seus fundamentos epistemológicos, como veremos a seguir.

## **2. Dos Cenários de Inspiração Psicológica aos Cenários Ecológicos e Dialógicos**

Neste ponto, propomo-nos tecer algumas considerações sobre as várias facetas que têm tomado as práticas e os fundamentos da supervisão, apoiando-nos nos nove cenários definidos por Alarcão e Tavares (2010). Estes cenários não podem ser olhados de modo isolado e estanque, mas sim contendo elementos que coexistem ao longo dos mesmos e, como tal, devem ser entendidos e compreendidos na sua transversalidade.

### **Cenário de imitação artesanal**

Neste cenário reconhece-se a autoridade do mestre e a imutabilidade do saber, colocando os formandos a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, como prático. Deste modo, o mestre transmitia a sua arte ao neófito, cujo modelo deveria ser seguido por imitação. Perpetuava-se “o modelo do artífice medieval que teria que ser moldado pelo artesão e ser através dele, socializado” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 17), ou seja, o professor titular da turma que recebia o formando.

No entanto, a rápida expansão da formação de professores e as consequentes exigências de um maior número de supervisores e cooperantes, assim como o rápido desenvolvimento que se fez sentir em vários domínios do saber, entre eles, a Educação, com solicitações de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares, fez surgir outros cenários.

### **Cenário de aprendizagem por descoberta guiada**

Este cenário é sustentado na teoria pragmática de Jonh Dewey, segundo a qual a aprendizagem resulta de uma relação constante entre a ação e a reflexão, mediados pela tomada de consciência, o que segundo o autor, se consegue através da participação em projetos de pesquisa que estimulam a curiosidade do aprendente. A educação deve, portanto, ser um processo o mais real possível, o mais próximo das vivências do ser humano no seu processo natural de vida.

Na perspectiva de Dewey (1974), a pesquisa/reflexão, parte de uma situação problemática considerada, como primeiro momento, indagação, composto por dois sub-momentos, em que se sugere uma solução, à qual se segue um desenvolvimento, a que Dewey designa de intelectualização do problema. Segue-se um terceiro momento, designado de observação e experiência, em que se tenta testar as hipóteses de solução anteriormente equacionadas e, caso se revele inadequação, segue-se um quarto momento que consiste numa reelaboração intelectual, partindo depois para a verificação (Alarcão, 2005).

Aqui, o que importa sublinhar é a ideia de que para Dewey (1974), a formação de professores tinha como objetivo fazer do professor um sujeito capaz de observar, intuir e refletir.

### **Cenário comportamentalista**

Neste cenário era importante que os formandos percebessem que a eficácia de uma estratégia num determinado contexto, poderia ter efeitos completamente diversos noutro contexto, ao qual acresce uma

multidireccionalidade de preocupações com que o formando se depara naquele momento da sua formação e que têm a ver com o conteúdo a ensinar, o modo como ensiná-lo, a maneira de disciplinar os alunos, o gosto de agradar ao orientador, o medo de desconhecer as regras da escola (Alarcão & Tavares, 2010, p. 21).

No sentido de controlar estas variáveis, os investigadores que se integram nesta perspectiva comportamentalista preocupam-se com a identificação das competências básicas para um eficaz desenvolvimento docente, defendendo a ideia de que o treino destas competências em situações de formação é essencial. Surge assim, a perspectiva de microensino muito divulgada, especialmente nos anos 70, nos Estados Unidos. Esta mesma perspectiva é

igualmente integrada, no conceito de supervisão da época que incorpora a supervisão dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dessas técnicas.

### **Cenário pessoalista**

Este cenário considera a importância do desenvolvimento do professor como pessoa, ideia partilhada por vários autores, tais como Combs (1974), Fuller (1974), Glassberg e Sprinthall (1980) e Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983). Neste sentido, Combs (1974) propõe uma supervisão do tipo humanista, baseada no autoconhecimento e no autodesenvolvimento. Fuller (1974), direciona mais as suas sugestões para uma supervisão que procure dar resposta às necessidades e preocupações dos formandos. Glassberg e Sprinthall (1980), apelam mais a uma supervisão que tenha em conta a estrutura cognitiva do formando, o grau de maturidade psicológica e o seu estágio de desenvolvimento. Aliás, os estudos de Hunt e Joyce (1967), já confirmavam existir uma relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua atuação pedagógica, verificando que os professores com um nível conceptual mais elevado diversificavam mais os modelos de ensino e teriam uma maior capacidade de adaptar a planificação às necessidades dos alunos.

No entanto, em Portugal, num estudo realizado por Ralha Simões (1995), verificou-se que o desenvolvimento pessoal não segue lado a lado com o desenvolvimento profissional e que é possível que um formando com menor grau de desenvolvimento pessoal apresente uma competência profissional adequada. Neste sentido, é importante criar condições na formação inicial, através do processo supervisivo, para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

A importância da relação entre estas duas dimensões do desenvolvimento leva-nos à necessidade de um aprofundamento da supervisão reflexiva, pois requer uma análise conjunta das práticas e que, simultaneamente, se desenvolva uma “aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 37).

### **Cenário de supervisão clínica**

Neste cenário, a ênfase está na criação de uma relação direta, de colaboração, entre supervisor e formando, e entre este e os seus colegas, orientada para o aperfeiçoamento e melhoria da sua prática pedagógica. Angulo-Rasco (1999), refere-se ao envolvimento do

professor/formando na análise da sua própria prática, sendo que esta deveria ser sempre objeto de uma reflexão que conduzisse à sua transformação. O objetivo principal é melhorar a sua prática de ensino na sala de aula, de forma “clínica”, procedendo-se a uma análise conjunta da mesma pelo supervisor e pelo formando (Alarcão & Tavares, 2010).

No entanto, como refere Stones (1984), esta transformação não será possível se não for dada especial atenção ao desenvolvimento do professor como pessoa. Este é também um cenário personalista que se cruza com as ideias de Combs (1974), baseadas no auto-conhecimento e no auto-desenvolvimento, fortemente influenciado pela psicologia cognitiva. Tal como o anterior, este modelo assenta em perspetivas da psicologia cognitiva e da psicoterapia personalista e portanto apoia-se numa preocupação com o desenvolvimento pessoal do formando, do seu Eu, em confronto com o Outro. Assenta ainda, na preocupação do supervisor com o formando (*caring*) na resposta às suas necessidades e preocupações (Estrela, M.T., 2002). Exige uma relação aberta e transparente, num ambiente de empatia, compreensão, afeto, aceitação e abertura que permita explorar os seus próprios pensamentos e sentimentos e de tomar as decisões por si próprio.

### **Cenário psicopedagógico**

Neste cenário Stones (1984), evidencia uma teoria de ensino baseada num

corpo de conhecimentos derivados da psicologia de desenvolvimento e da aprendizagem e de essa teoria ser comum a dois mundos que se relacionam: a) o mundo da relação ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor-estagiário e b) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que existe entre o professor-estagiário e os seus alunos. (Alarcão & Tavares, 2010, pp. 28-29).

Assim, de acordo com Stones (1984), o objetivo da supervisão pedagógica é ensinar o professor a ensinar. Ou seja, tal como o professor-estagiário ensina os seus alunos, também o supervisor tem essa missão, proporcionando o desenvolvimento de competências e capacidades aos formandos através da criação de situações que promovam a aplicação do conhecimento na prática, em contextos diferenciados.

Stones (1984), toma como ponto de partida a ideia de “*teaching skill*”, ou seja, a ideia de que o professor é alguém que adquiriu uma competência geral, constituída por uma série de *skills* (competências) subordinadas” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 30), tendo como fim, último, a melhoria da sua prática pedagógica.

Este cenário veio dar uma nova ênfase ao modelo de supervisão designado de cenário de supervisão clínica proposto por Cogan, Goldhamer e Anderson, nos anos 50, do séc. XX, como sublinham Alarcão e Tavares (2010).

### **Cenário ecológico**

Este cenário evidencia as dinâmicas existentes entre o desenvolvimento pessoal e profissional e as mutações constantes nos contextos, onde parte destas acontecem. Como referem Alarcão & Tavares (2010), trata-se de um cenário de supervisão, na qual a atuação é focada nas “relações dinâmicas, recíprocas e sinérgicas de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade com níveis de influência diversificados” (p. 37). Este cenário supervisivo pretende, ainda, incutir nos formandos a motivação para lidar com situações novas, diversificadas, em diferentes contextos, o que lhe permitirá agir na diversidade, de situações e até de pessoas, alargando o seu leque de atividades, de papéis e de relações interpessoais, muito importantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste cenário, o processo formativo e o desenvolvimento pessoal surgem associados à socialização. Sendo esta característica da própria natureza humana, alia-se à especificidade dos contextos, nos quais se pretende “desenvolver actividades que permitam descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico” (Bronfenbrenner, 1992, p. 42).

Na perspetiva deste autor, os contextos e as relações entre eles assumem uma especial importância, pois o meio onde os formandos se inserem exerce sobre si uma ação direta, bem como sobre as variáveis que dele fazem parte, fatores igualmente valorizados no cenário de supervisão dialógico.

### **Cenário dialógico**

Neste cenário existem características que se evidenciam, das quais destacamos a importância da linguagem, do diálogo crítico e do diálogo reflexivo, como sendo muito importantes “na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da profissão” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 40).

Além disso, é importante vivenciar os desafios, com ênfase, e revelar os constrangimentos nos espaços reflexivos designados para o efeito, onde a abordagem das



práticas é bilateral. Aqui apresentam-se os pontos de vista dos formandos e dos supervisores, analisam-se os discursos dos formandos, em situações de prática pedagógica, a planificação, as metodologias, a relação pedagógica, a postura e as teorias em uso.

Esta abordagem “dialogante e contextualizadora situa-se na linha de consciencialização do colectivo identitário dos professores e não numa concepção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correcção na actuação do professor” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 40). Isto porque o desenvolvimento profissional do formando só acontece se existir um pensamento reflexivo, partilhado. Esta ideia foi já avançada por Alarcão (2009), ao afirmar que a supervisão do século XXI terá essencialmente duas características: uma a que chamamos de democraticidade e outra, a segunda de liderança com visão.

Democraticidade porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou (...) autónomos (...) e uma liderança com visão que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas de supervisão com impacto...Com efeito, a supervisão tem que ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem (p. 120).

O supervisor, tal como o formando é um adulto em desenvolvimento, quer a nível profissional quer pessoal. Assim como há vários modelos de supervisão também há várias teorias de desenvolvimento humano. No entanto, é nosso intento centrarmo-nos no modelo ecológico de desenvolvimento humano proposto por Bronfrebrenner (1992), que nos permitirá centrar na compreensão da teoria do desenvolvimento humano, no tipo de interações que daí advêm. Este modelo permite-nos compreender as dinâmicas sociais provenientes, das interações dos seus atores em contexto de supervisão. Visa promover o desenvolvimento do formando em formação inicial e, “sobretudo a dinâmica do processo sinérgico de interação sujeito-mundo na riqueza da sua intercontextualidade e no seu potencial de desenvolvimento” (Alarcão & Sá- Chaves, 1994, p. 204).

O ambiente ecológico de formação supervisionada é preponderante nesta entrada em novos contextos com o formando a assumir novos papéis (ex: responsável pela lecionação na turma atribuída, durante um determinado período), analisando esta passagem de aluno a professor como sendo, um momento muito importante, no percurso formativo de um profissional do ensino.

Em jeito de síntese, parece-nos oportuno referenciar os 10 princípios apontados por Alarcão & Sá-Chaves (1994), que irão dar rumo ao olhar interpretativo dos atores e que permitirão o seu desenvolvimento, em contexto de supervisão. São eles:

- i) princípio da continuidade da formação (permitirá ao aluno vivenciar situações reais relacionadas com a sua profissão);
- ii) princípio da atividade de natureza molar (envolvimento do formando em projetos, atividades, ação, reflexão o que o leva a interagir com a comunidade educativa);
- iii) princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis (primeiro um olhar como observadores, depois assumem a lecionação, de forma supervisionada, com crescente envolvimento e responsabilização);
- iv) princípio da evolução de natureza didática (desenvolvimento gradual de competências e consequente responsabilização);
- v) princípio da experienciação em contextos diversificados (a interação com todos os intervenientes no processo educativo, no contexto de estágio, deve ser vista como uma mais-valia para a formação);
- vi) princípio da relação interpessoal (ter consciência que a ação dos outros, o envolvimento, a comunicação, pode ser propulsor de desenvolvimento, embora sabendo que para que tal aconteça exige-se tempo e acompanhamento próximo dos profissionais que lhe estão mais próximos, cooperante e supervisor);
- vii) princípio da relação intercontextual (através do estágio estabelece-se uma rede de contactos entre várias realidades, sendo importante o papel do cooperante e supervisor neste olhar sobre obstáculos reais desse misto de “mundos” que vai encontrando e que o influenciam como pessoa e como profissional);
- viii) princípio da organização conceptual (em que o estagiário terá que se organizar na reestruturação da sua capacidade de perceber e analisar os factos, num diálogo permanente com a ação, com a sua base concetual e com os seus professores cooperante e supervisor);
- ix) princípio da consciencialização (assenta essencialmente na matriz conceptual e interativa entre o estagiário e o meio, conjugada com momentos de reflexão na e sobre a ação) e por fim o
- x) princípio da influência inovadora (levando o estagiário a perceber que a inovação não surge do nada, sendo necessária uma perceção clara da realidade que o envolve e ter presente o desejo

de ação para querer mudar, manter ou até descobrir, propriedade que caracteriza o ambiente ecológico, onde está inserido).

Estes princípios integram as atuais tendências da formação de professores que se situam no modelo de formação dominante, que é o de ensino reflexivo (cenário reflexivo), como veremos no ponto que se segue.

### **3. Supervisão Pedagógica como Prática Reflexiva e Promotora de Reflexividade**

Esta perspectiva apoia-se no paradigma de formação orientado para a pesquisa/reflexivo, atrás apresentado e na perspectiva de supervisão de aprendizagem pela descoberta guiada, ao mesmo tempo que integra os contributos de muitas outras perspectivas de supervisão que acabámos de apresentar. Trata-se, portanto, de uma visão multifacetada e talvez holística da supervisão, que pretende responder aos desafios da complexidade crescente da educação e da formação.

O interesse demonstrado advém da consciencialização das responsabilidades que o professor, como profissional, tem vindo a assumir e das dificuldades que, por vezes, as instituições de formação têm de enfrentar. Estas instituições são responsáveis por formar profissionais de elevada qualidade que respondam às solicitações da sociedade atual, construindo uma visão crítica da mesma, sem contudo deixarem cair a esperança na construção de um mundo melhor para todos em que o papel dos professores é fulcral. Retomando as palavras de Alarcão (2005), “perscruta-se a mensagem indiciadora de que um possível novo paradigma se esconde por detrás da prática da reflexão, atitude que nos relança para os valores do humano” (p. 12).

### 3.1. Reflexividade e Contextos Colaborativos

A supervisão, na formação inicial de professores, passou por vários desenvolvimentos nos últimos anos ganhando “uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática” (Alarcão & Roldão, 2009, p. 15).

Este envolvimento, característico de uma *escola reflexiva* (Alarcão, 2001a, 2001b & Alarcão, 2002a), requer profissionais dotados de uma

inteligência pedagógica, multidimensional, estratégica e de capacidade reflexiva auto-reguladora (...) [em que] o saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores, [isto porque estes são vistos] como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética (Alarcão & Roldão, 2009, p. 16).

A prática pedagógica, em contextos de supervisão permite ao formando, agir num processo de vai-vem entre o envolvimento e o distanciamento, levando-o a refletir sobre as suas práticas de forma a apropriar-se das *experiências* em que participa e do conhecimento que delas retira. Saber de experiência consciencializado e teorizado que permita ao futuro professor:

- a) Analisar situações escolares concretas em contextos educativos específicos; e
- b) Reflectir sistematicamente (individual ou grupalmente) sobre a sua acção educativa observada ou vivenciada com uma atitude investigativa, equacionando o seu próprio desenvolvimento profissional (Baptista, 2003, p. 88).

Pretende-se assim, uma dimensão epistémica das práticas, onde o formando desenvolva um conjunto coerente de competências, atitudes e conhecimentos, potenciador do seu desenvolvimento afetivo, social, relacional e cognitivo.

Este desenvolvimento tem em conta “modelos de ensino cujas componentes e suas inter-relações pudessem ser estudadas e analisadas na prática de ensino” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 18). O modelo de ensino que predomina é o de ensino reflexivo, ancorado nos paradigmas de matriz construtivista e ecológica, reconhecendo o papel ativo e dinâmico do

sujeito na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento profissional (Clark & Yinger, 1979; Schön, 1983, 1987; Alarcão, 1996; Alarcão e Sá-Chaves 1994, 1996; Vieira, 1993, 2006).

No entanto, e num sentido lato, essa reflexividade tem lugar na ação e sobre a ação com vista à sua melhoria, considerando a “sala de aula [como] um laboratório, [e] cada professor um membro da comunidade científica” (Stenhouse, 1975, p. 142). Neste contexto laboratorial, de formação inicial, o supervisor e o professor cooperante assumem, entre outros papéis, o de observadores. Aqui, o seu trabalho surge sistematizado, colaborando com o formando, criando condições que o levam à estruturação do pensamento, a construir e a melhorar as habilidades básicas de raciocinar sobre o sentido da sua ação, explorando alternativas, que o levem à tomada de consciência de que é “sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional” (Marcelo, 1987, p. 16).

Neste pensar e agir, o processo de supervisão caracterizar-se-á por uma relação aberta entre o formador e o formando, relação essa, de natureza substantiva, que se constitui num corpo de saberes que se (trans)acionam e onde as “imagens da formação e da pedagogia (...) encontram limites de variabilidade nos princípios e nos valores de uma educação transformadora, encontrando nelas os pilares da sua arquitetura, que simultaneamente abrem e fecham possibilidades de construção” (Vieira, 2006, in prefácio, p. 9), e de renovação de saberes.

Com base nestes pressupostos focalizados na e sobre a ação, a reflexão em contexto de supervisão assume alguns princípios evidenciados por Vieira (1993). São eles:

- a) Princípio de enfoque no sujeito;
- b) Princípio de enfoque nos processos de formação;
- c) Princípio da problematização do saber;
- d) Princípio da integração teoria-prática;
- e) Princípio da introspeção metacognitiva.

Estes princípios pretendem evidenciar uma abordagem de formação e de desenvolvimento profissional, que se apoia em processos de diálogo e partilha dos saberes dos vários intervenientes no processo superviso, que incluem as crenças, atitudes e valores. Como

afirma a autora, trata-se de um “sistema apreciativo, modelizador das suas práticas educativas. Da interacção entre o saber (documental/teórico e experiencial) e o ciclo prática/reflexão resulta a reconstrução das suas teorias subjectivas e o desenvolvimento da sua competência profissional” (Vieira, 1993, p. 26).

Estes encontros de reflexão deverão, assim, constituir-se como tempos e espaços privilegiados de interacção social onde, através da colaboração do outro, cada qual procure reequacionar os conhecimentos adquiridos e apropriar-se de outros que lhe permitirão resolver alguns problemas que, dificilmente, conseguiria resolver sem apoio especializado.

Nesta linha de pensamento, a supervisão assume, pois, particular importância na medida em que se

trata de uma prática acompanhada, interactiva colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo (Sá-Chaves, 1994, p. 150).

Na verdade, para analisar e interpretar a prática pedagógica é necessário suscitar questionamento sobre conhecimentos prévios e permitir a aquisição de novos conhecimentos desencadeados pela reflexão sobre a prática. Para tal, será importante valorizar os conteúdos das várias disciplinas do currículo e aplicá-los, em contexto educativo, construindo, assim, uma visão inter e transdisciplinar do conhecimento.

Neste percurso, todos os professores envolvidos no processo formativo (formandos, supervisores e supervisores-cooperantes) “são convidados a levar a cabo a tarefa da reflexão, de forma a transcender a prática educativa comum assumindo, no processo, níveis diferenciados de responsabilidade” (Schön, 1992, p. 284). Foi assim que nos estudos de Schön, nos quais desenvolveu o seu *practium reflexivos*, muitos formandos aprenderam a estabelecer um diálogo com as suas experiências de aula e a compreender que podiam usar este diálogo para orientar e controlar a sua aprendizagem.

Esta prática é, igualmente, caracterizada pela partilha e trocas recíprocas, orquestradas “a muitas vozes, onde cada um aprende a escutar o outro com uma maior atenção e valoração crítica” (Schön, 1992, pp. 284-285), permitindo uma formação interativa-reflexiva, baseada numa aprendizagem experienciada, onde a partilha de dificuldades e preocupações, permitirá uma construção colaborativa de saberes.

Esta abordagem da formação concebe assim, um “conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre a acção, o pensamento e a reflexão” (Alarcão, 2001b, p. 17). Schön em *Educating the Reflective Practitioner* (1987), sintetiza este pensamento pedagógico defendendo uma formação com uma forte componente reflexiva a partir de situações práticas reais, permitindo ao formando sentir-se capaz de enfrentar as situações, sempre novas e diferentes, com que se vai deparar em sala de aula e “tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam” (Alarcão, 2005, p. 11).

Para compreender a formação destes profissionais será necessário irromper na compreensão da sua própria atividade profissional, onde o saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo e inteligente permitirá que a sua *praxis* se desenvolva em cenários instáveis e complexos que exigem uma capacidade de reflexão constante e que seja consentânea com a realidade vivenciada (Alarcão, 2005).

Schön salienta ainda, o valor epistemológico de uma prática inteligente e refletida, desafiando os profissionais envolvidos, por um lado, a aplicarem rotinas de regras conhecidas através de processos mentais heurísticos corretos. Por outro, a darem respostas a questões e problemáticas novas, inventando novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e agora, dando espaço à criação do conhecimento contextualizado. Alarcão (2005), acrescenta que estes profissionais devem “alinhar-se ao lado dos conhecimentos, declarativo e processual, desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica” (p. 17).

É importante que o formando reflita sobre a sua ação, pois o conhecimento profissional implica um “conhecimento situado na ação, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem” (Alarcão, 2005, pp.18-19), encarando esses momentos como privilégios para poder desenvolver competências e testar a sua própria capacidade de pensar e de agir.

Esta fase a que Dewey chamou de *reelaboração mental da ideia* envolve todos os elementos do processo que ocuparam o pensamento e que é muito importante na ligação dos elementos desconexos, na sua análise e na eficácia desta atividade reflexiva.

Consciente do papel do formador de professores nesta fase de desenvolvimento profissional do futuro professor, e da importância de uma atitude reflexiva face à sua prática, este deve promover a colaboração no seio dos grupos de formandos, entre estes e os

formadores, e entre os formandos, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências, e de uma cultura profissional do formando, assente na colaboração.

Esta dimensão da formação, bem como da atividade profissional de professores e de formadores, constitui, em nosso entender, um dos pré-requisitos essenciais para um novo conceito de desenvolvimento profissional, aqui entendido como “processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009, p. 10). Estas práticas colaborativas, assentes num processo de supervisão/reflexivo, enquadrado num dispositivo com características de Investigação-Ação, baseiam-se no construtivismo, atendendo que o sujeito aprende de uma forma ativa, implicando-se nas tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão.

### **3.2. A Estratégia de Investigação-Ação/Formação**

Apesar de já o termos dito anteriormente, sublinhamos que o ano de estágio é um ano em que o formando, muitas vezes pela primeira vez, se confronta com as suas dificuldades, mas é também um ano onde, acompanhado, pelos seus supervisores e outros agentes educativos, tem a oportunidade de desenvolver as suas capacidades e aprender a ultrapassar essas dificuldades. Neste processo pretende-se proporcionar oportunidades de reflexão e de ação sem que se desenvolva no futuro professor uma atitude de compromisso como agente de mudança, com os propósitos morais do ensino, de modo a que adquira e desenvolva “conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional” (Day, 1999, p. 4). Como forma de potenciar esse desenvolvimento, o autor refere ainda, como metodologia, o recurso a processos de supervisão/formação, enquadrados num processo de investigação-formação (dado o campo em que se desenvolve), visando elevar esse valor formativo e direcionando-o para a investigação e para um questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo, que é extensivo a todos os participantes incluindo, naturalmente, os formadores.



Este modo de pensar e de agir em formação surge em crescendo com uma busca sistemática de compreensão e melhoria das práticas, através da análise dos problemas e da procura de soluções (Alonso, 2004; Elliot, 1976, 1990, 1991; Gimeno Sacristán & Pérez Gomes, 1995; Zeichner, 2000), sempre associado à ideia de colaboração e ao espírito de comunidade reflexiva.

No entanto, estas potencialidades da investigação-ação, quer como metodologia de investigação, quer como metodologia de formação, são reconhecidas, permitindo um estudo sistemático das práticas, nos contextos de ocorrência, bem como uma construção de saberes construídos por essa via e que são reinvestidos na prática (Alonso, 1998, 2000, 2004; Alonso et al, 2002; Moreira, 2005; Cortesão & Stoer, 1995; Freiman-Nemser, 1990; Vieira, 2003; Caetano, 2004).

E, dando ênfase a estas referências, Caetano (2004), afirma que:

num sentido amplo, a investigação-acção pode ser entendida como um dispositivo de vaivém entre investigação e acção, pelo que os saberes construídos sobre e na acção, são reinvestidos nessa acção, sendo necessário que, em contexto educativo, seja feita com a participação (maior ou menor) dos professores (p. 48).

Este facto é subscrito por Ponte (2002), ao referir-se à investigação-ação como um instrumento concetual de grandes potencialidades nos processos de crescimento dos professores, quando a formação facilita uma certa distância/proximidade (cognitiva, afetiva e ideológica), entre processos internos de construção do conhecimento do professor e a indagação sistemática da prática na situação de formação.

A indagação sistemática da prática assente na reflexão crítica, visando a transformação, apresenta-se como um processo que privilegia a construção do conhecimento, a autoformação, e sobretudo a melhoria das suas práticas, bem como uma melhoria da sua relação com os pares e a comunidade educativa, favorecido pela autoconfiança que o formando vai adquirindo e do significado que os pares atribuem às suas ações, potenciando a transformação das práticas, caracterizada por Sá-Chaves (2003), como a *epistemologia praxeológica*. Esta conceptualização, na opinião de Imbernón (2002), dá ênfase à *reflexão crítica cooperada*, orientada para as transformações educativas que influenciam a ação do professor pois, na opinião do autor:

A Investigação-Ação é um potente procedimento para a formação de professores graças à sua ação cooperativa que implica um trabalho em equipa, mediante o qual o professorado

orienta, corrige e avalia os seus problemas e toma decisões para melhorar, analisar e questionar a prática educativa. No entanto, nós não queremos vê-la unicamente como um processo de melhorar a prática educativa, mas também de criação de atitude, e uma auto-consciência da realidade educativa e social, e uma capacidade de tomar decisões para melhorar. Um “instrumento intelectual que permita analisar e interpretar a realidade educativa e social (...) dentro de um marco de política de colaboração, (auto)perfeição dos professores e (auto)formação em novas habilidades, métodos e potencialidades analíticas, e motivar e aprofundar a sua consciência social e profissional, assumindo alternativas adicionais de renovação” (op.cit. p. 61).

Nesta linha de pensamento, Alarcão (2002), caracteriza a investigação-ação como um modelo de aprendizagem experiencial e reflexiva que visa a compreensão de um problema, através da observação reflexiva e da organização de planos de supervisão/formação para os resolver. Para tal a autora aponta a atitude, o discurso e a prática da investigação-ação-formação, no contexto de uma escola reflexiva em desenvolvimento e aprendizagem como características que os atores do processo devem assumir, através de uma i) integração sistemática, contribuindo para o desenvolvimento global da escola; ii) carácter colaborativo, desencorajador de atitudes individualistas e fechadas; iii) natureza prática contextualizada; e iv) formação pela reflexão situada na acção” (Alarcão, 2002, p. 230).

Recorremos a McNiff & Whitehead (2003), que trazem um síntese elucidativa das dimensões desta estratégia de formação:

- A dimensão ontológica, que evidencia a pluralidade de valores dos diferentes atores do processo de investigação/reflexiva, apelando à justiça social aliada à transformação da ação pessoal;

- A dimensão epistemológica remete-nos para a consciencialização de que o conhecimento não é completo, nem estático, orientando-nos para a necessidade de um constante desenvolvimento pela via do acesso a novos conhecimentos, que se traduzirão na resposta à complexidade das situações educativas e, por fim;

- A dimensão metodológica, que poderá passar pela gestão de conflitos, caso eles surjam entre os vários intervenientes no processo de Investigação Ação/Formação, refletindo-se na busca permanente de consensos responsáveis, onde existe lugar para a flexibilidade de pensamento e de ação. Pretende ainda uma ação educativa interativa, onde se desenvolve um

trabalho de equipa, onde o desenvolvimento da competência relacional seja efetivo, e os valores da interação sejam uma constante, nesta reflexão grupal.

Estas dimensões remetem para a complexidade da Investigação-Ação e que advém da natureza dos seus objetivos “que se inscrevem em diversos patamares: agir e investigar na acção para a transformar; formar na acção transformando-a; investigara transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11). Esta complexidade remete-nos não só para a “complexidade da investigação-ação como (...) também para a integração do papel educacional do professor com o papel de investigador (...) e que advém, da aproximação do subjetivo, do prático e do investigador, do observador e do observado” (*Idem*).

No âmbito educativo, promover a mudança através da Investigação-Ação, pode considerar-se um processo emancipatório relevante, na medida em que age perante situações concretas, contextualizadas, propõe respostas para os problemas identificados, investe-as na prática e avalia os resultados, o impacto da ação e redesenhar de novos ciclos para a procura de soluções, algo que é sempre visto como uma mais-valia para as práticas em análise.

**CAPITULO III**  
**DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA DOCENTE NO MICROCONTEXTO**  
**DE SALA DE AULA**



Nos últimos anos temos vindo a tomar consciência de que o professor é a chave da mudança educativa para a melhoria da escola (...). É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens (...). Do mesmo modo que as suas carreiras, as suas esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações ou a sua frustração também são importantes para o seu empenhamento, entusiasmo e moral (Hargreaves, 1998, IX).

## **1. Conceito de Competência e Formação de Professores: Do Treino de *Skills* à Situacionalidade da Competência**

O conceito de competência, em educação, é um conceito polissémico quer ele seja visto numa perspetiva sincrónica, considerando a sua definição num mesmo tempo e espaços diversos, quer seja visto numa perspetiva histórica focado nos diferentes sentidos que lhe foram atribuídos ao longo dos tempos.

Embora o conceito mude de sentido, consoante o domínio onde é utilizado, neste momento pretendemos focar-nos no conceito de competência relacionado com a competência docente, abordado nas Ciências de Educação. De forma muito breve, baseados nos estudos de Joyce (1975), referimos a entrada do conceito de competência, no campo educativo, que se apresenta nos Estados Unidos, na década de 60. Esta é uma época em que a formação de professores do ensino primário se implementa com programas de estudos, sugeridos pelo *United States Office of Education* (USOE), programas estes baseados em competências (*Skills*), apresentados sob a forma de comportamentos observáveis.

Nestes programas, as competências são designadas por rotinas comportamentais. Os programas de formação de professores são assim definidos, tendo por base comportamentos observáveis de índole diversa: oralidade, escrita e comportamentos não-verbais. Swanchek e Campbell (1981, cit. por Esteves, 2009), definem as características dos programas P/CBTE (Performance/Competency Based Teacher Education), nos seguintes aspetos: “i) a especificação precisa das competências ou comportamentos a serem apreendidos; ii) a modularização da instrução; iii) a avaliação e o feedback; iv) a personalização [e a] v) a experiência de campo” (p. 39).

Referimos, também o trabalho de Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (1998), que definem competência profissional “como um conjunto diversificado de saberes profissionais, de esquemas de ação e atitudes, mobilizados no desempenho da profissão” (p.15). Estes autores integram as dimensões: cognitiva, afetiva, sensitiva e prática e apresentam uma dupla perspectiva (técnica e didática) na preparação dos conteúdos; fazem ainda referência a uma perspectiva relacional, pedagógica e social na adaptação das interações em contexto.

Por sua vez, Roldão (2003a), refere-se à competência como o “saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático” (p. 20). Jonnaert (2012), apoiado na perspectiva socio-construtivista, refere que ser competente é saber mobilizar, coordenar uma série de recursos, tratar com sucesso tarefas diferentes, verificar a pertinência social dos resultados dessas ações, que devem ser construídas, situadas, reflexivas e temporariamente viáveis.

Em Portugal, o conceito de competência assume-se no campo educacional, nos anos 90 do século XX, relacionado “com a aprendizagem dos alunos, a formação de professores e a formação profissional em geral” (Esteves, 2009, p. 38). O seu reconhecimento, nos diferentes campos, não passa apenas pela identificação de situações-problema e pela sua resolução, mas também pelo domínio dos saberes, da capacidade de mobilização desses saberes, em diferentes situações e até pelo domínio das orientações éticas, em cada momento. Esta mobilização de recursos, realizada de forma pertinente, criativa, recorrendo a múltiplos recursos cognitivos, valores, atitudes, esquemas de percepção e de raciocínio, permite o desenvolvimento de competências em ação, de forma contextualizada. Muitos destes saberes, são construídos no decorrer da prática. Portanto, são “os designados saberes da experiência” integrados na componente prática da formação inicial (prática pedagógica), desenvolvendo os recursos básicos para que os formandos possam atuar em contexto sala de aula e noutros contextos (Perrenoud, 2002).

São vários os autores (Le Boterf, 1994, 2000, 2005, 2007; Perrenoud, 1999, 2000, 2001, 2002; Altet, 2001; Zabala & Arnau, 2007; Esteves, 2009; Mesquita, 2011; Joannert, 2012), que têm dedicado especial atenção às questões da(s) competência(s) em Ciências da Educação. Assim sendo, parece-nos importante desconstruir o conceito de competência, usado no singular e o conceito de competências usado no plural. Na opinião de Esteves (2009), estes distinguem-se da seguinte forma:

A competência remete para a qualidade que separa profissionais competentes, de profissionais incompetentes (...). Nesta acepção, competência é tomada como um traço global inerente à acção do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor”. (...) as competências, o conceito remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na acção que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor. (pp. 38-39).

Como é que o professor constrói as suas competências pessoais e profissionais? Como se desenvolvem? Quais as mais importantes no desempenho docente? Podem as competências ser avaliadas? Se sim, como?

Levy-Leboyer (1996), refere-se à competência como um saber em acção associado à experiência, assumindo algumas características, a saber: i) adaptabilidade - um professor competente é aquele que, num determinado domínio, enfrenta eficazmente uma situação inesperada; ii) uma competência é sempre singular e pertence exclusivamente ao indivíduo; exprime-se na adequação da sua acção a uma situação; iii) é difícil saber como se constrói a competência; se é inferida pela acção da pessoa/professor ou pela atividade realizada com êxito (Minet, Parlier & De Witte, 1994). Na perspectiva de Le Boterf (1997), é associada ao saber em acção, ao saber gerir uma situação complexa, com sucesso. Nunca se “vê” uma competência, apenas se observam os seus efeitos e, iv) a ênfase recai não tanto na posse de saberes, saber-fazer ou técnicas, mas mais na capacidade de mobilizar e conjugar, respondendo eficazmente a novas situações, pelo que a competência só pode ser compreendida em referência ao sujeito e ao contexto no qual esta se situa. Esta orientação conceptual de competências, remete-nos para um referencial de competências profissionais consideradas necessárias para exercer a profissão.

O “saber científico constrói-se com base em paradigmas, isto é, em núcleos de princípios e hipóteses fundamentais que determinam tal e qual o modo de abordagem de uma realidade” (Paquay & Wagner, 2001, p. 135), e que se refletem na acção e na questão colocada anteriormente: Como se constroem as competências profissionais?

Logo, essas competências assentam nos saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-saber, pois tornam-se, no referencial profissional do professor. Segundo Paquay e Wagner (2001), organizam-se ainda, em seis paradigmas qualificativos do professor:

- i) *O Professor culto* aquele que domina os saberes;
- ii) *Um técnico* que adquiriu sistematicamente os saberes-fazer técnicos;



- iii) *Um prático artesão*, que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados;
- iv) *Um prático reflexivo* que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado;
- v) *Um ator social* envolvido em projetos colectivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas quotidianas e
- vi) *Uma pessoa* em relação a si mesma e em desenvolvimento. (Paquay & Wagner, 2001, p. 136).

Assim, de acordo com o paradigma adoptado, diferem os modos de ação que incluem objetivos-chave e estratégias prioritárias de formação de professores, que devem ser abordados na formação inicial e que iremos apresentar na *figura 2*.



Figura 2. Referencial de competências profissionais (Fonte: Adaptado de Paquay & Wagner, 2001, p. 137).

Esta visão multidimensional da ação do professor, apontada no referencial de competências profissionais corresponde a “dimensões reconhecidas como importantes e constitutivas do profissionalismo do professor” (Paquay & Wagner, 2001, p. 136), contrariando um pouco a visão tradicional do ensino baseada na ideia do professor, como transmissor de saberes disciplinares. Esta natureza multidisciplinar do conhecimento do professor baseada nas sete dimensões propostas por Shulman (1987), caracteriza o conhecimento prático na profissão docente:

i) *Conhecimento do conteúdo*, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos a ensinar; ii) *Conhecimento do curriculum*, que se refere ao domínio específico do programa e materiais que servem como ferramentas de trabalho dos professores; iii) *Conhecimento pedagógico geral*, que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo; iv) *Conhecimento dos fins objetivos e valores educacionais* e dos fundamentos filosóficos e históricos; v) *Conhecimento dos aprendentes* e das suas características que diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter desta; vi) *Conhecimento pedagógico do conteúdo*, que se caracteriza como uma especial amálgama de ciência e pedagogia capaz de tomar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que é exclusivo dos professores e; vii) *conhecimento dos contextos*, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas (p. 12).

Shulman (1987), salienta ainda que para agir profissionalmente, em situações complexas, o professor recorre a esta multidimensionalidade dos diferentes saberes profissionais, baseando-se igualmente na reflexão na e sobre a ação (a que também se refere Shön, 2000), tornando-se uma competência necessária na prática profissional docente. Para este saber agir é igualmente condição base que o professor tenha plena consciência dos seus conhecimentos, capacidades, saberes, emoções, valores e atitudes que ditarão a diferença na sua passagem à ação, em contexto. Le Boterf (2000), refere ainda que a competência se manifesta na junção de três fatores essenciais: o saber agir, que pressupõe saber mobilizar e combinar recursos; o querer agir, intrinsecamente ligado ao fator motivação do profissional e; o poder agir, refletindo-se em ação imediata.

Assim sendo, que tipo de competências será importante integrar num plano de formação de professores para que os formandos adquiram, uma formação de qualidade que os prepare para responder adequadamente às solicitações que os diferentes contextos educativos, onde irão atuar, lhes colocam? Intentando numa resposta adequada a esta questão, já na década de 70, do século passado as autoridades governamentais americanas, disponibilizaram um plano de formação de professores, baseado em comportamentos observáveis (Burke, Hansen, Houston, & Johnson, 1975), com critérios validados mais tarde, e que estariam de acordo com o *National Consortium of Competency Based Education Centres*. Neste programa enfatiza-se o papel de cada um dos intervenientes no processo formativo, formando, formador, instituição de formação e investigador. De seguida, apresentamos de forma esquemática, os critérios que descrevem e avaliam os programas baseados, no desenvolvimento de competências e que ainda hoje podem ser muito úteis, como orientação de análise e de planificação da formação.

**Quadro 2*****Crítérios para descrever e avaliar os programas baseados no desenvolvimento de competências***

<b>Especificações das Competências</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As competências baseiam-se numa análise do papel ou papéis profissionais e/ou numa formação teórica das responsabilidades profissionais.</li> <li>2. As afirmações sobre as competências descrevem resultados esperados da <i>performance</i> de funções relacionadas com a profissão ou aqueles conhecimentos, <i>skills</i> e atitudes que se considera serem essenciais para a <i>performance</i> dessas funções.</li> <li>3. As definições das competências facilitam uma avaliação referida ao critério.</li> <li>4. As competências são tomadas como preditores potenciais de eficácia profissional e são sujeitas a procedimentos de validação contínua.</li> <li>5. As competências são especificadas e tornadas públicas antes da instrução.</li> <li>6. Os formandos que completam programas de formação baseados nas competências mostram uma vasta gama de perfis de competências.</li> </ol>
<b>Instrução</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>7. O plano de instrução deriva e está articulado com competências específicas.</li> <li>8. A Instrução que suporta o desenvolvimento de uma competência está organizada em unidades com uma extensão tal que possa ser gerida.</li> <li>9. A instrução é organizada e concretizada de modo a acomodar o estilo de aprendizagem do formando, a sua preferência por uma dada sequência, o ritmo e as necessidades detectadas.</li> <li>10. A progressão do formando é decidida após ter demonstrado uma competência.</li> <li>11. A extensão do progresso do formando é dada a conhecer a este ao longo do programa.</li> <li>12. As especificações da instrução são revistas e modificadas com base nos dados do <i>feedback</i>.</li> </ol>
<b>Avaliação</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>13. As medidas de uma competência estão validamente relacionadas com a definição dessa competência.</li> <li>14. As medidas de uma competência são específicas, realistas, sensíveis a flutuações.</li> <li>15. As medidas de uma competência descriminam, com base em padrões (<i>standards</i>), o cenário para a demonstração das competências.</li> <li>16. Os dados proporcionados pela medição das competências são utilizáveis e úteis para a tomada de decisões.</li> <li>17. As medidas e os padrões das competências são especificados e tornados públicos antes do processo de instrução.</li> </ol>
<b>Governo e Gestão</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>18. São produzidas declarações políticas escritas para orientar, em termos gerais, a estrutura, o conteúdo, a operacionalização e a base de recursos do programa.</li> <li>19. As funções, responsabilidades, procedimentos e mecanismos de gestão são definidos claramente e tornados explícitos.</li> </ol>
<b>Programa Global</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>20. O pessoal docente associado ao programa tem a intenção de modelar as atitudes e os comportamentos desejados da parte dos estudantes do curso.</li> <li>21. São tomadas medidas para orientação, avaliação, aperfeiçoamento e recompensa do pessoal docente.</li> <li>22. A investigação e as atividades de disseminação são parte integrante de todo o programa de instrução.</li> <li>23. É necessária flexibilidade institucional em relação a todos os aspectos do programa.</li> <li>24. O programa é planeado e operacionalizado como um sistema completamente unificado e integrado.</li> </ol>

Fonte: Burke, Hansen, Houston, e Johnson (1975, cit. por Burke, 1989, pp. 13-14).

O reconhecimento da explanação do autor deve-se ao facto de ser possível sintetizar o conceito de competência, com a explicitação clara dos diferentes desempenhos, evidenciando, ainda, a alienação da *performance* da competência ao conhecimento subjacente à função a desempenhar, facto que se patenteou a partir da década de 80, em que se evidenciou um conjunto de competências genéricas como explicação para o sucesso dos profissionais com nível excelente. Essas competências surgiram, tendo por base um estudo identificado por Byatsis (1982), realizado com 2000 gestores com 41 profissões diferentes, a partir do qual se desenhou o perfil do profissional competente, a saber: i) preocupar-se com o impacto do seu desempenho; ii) usar diagnóstico de conceitos; iii) orientar-se para a eficiência; iv) ser pro-ativo; v) concetualizar; vi) ser autoconfiante; vii) realizar apresentações orais; viii) praticar a gestão de processos grupais; ix) praticar um poder socializado; x) ter objetividade percetiva; xi) ter autocontrolo e; xii) ter energia e adaptabilidade, em todas as situações que requerem a sua intervenção (Esteves, 2009). No entanto, e porque falamos de formação de professores, era importante perceber se estes estavam presentes nos programas de formação.

Perrenoud (2000), referindo-se a um estudo realizado com professores de Genebra, identificou dez competências, essenciais para classificar um professor como competente, de entre as quais destacamos as seguintes, pela relevância que têm para este estudo:

i) Organizar e coordenar situações de aprendizagem, que se subdividem em competências específicas: conhecer os conteúdos a serem lecionados; trabalhar a partir das representações dos alunos; conhecer possíveis entraves para a aprendizagem; planificar sequências didáticas aliciantes e; envolver os alunos em projetos de pesquisa;

ii) Administrar a progressão das aprendizagens: administrar situações problema e ajustá-las ao nível dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos a atingir; estabelecer relação entre a teoria e a prática, no decurso do processo de ensino e aprendizagem; observar e avaliar os alunos, em situações de aprendizagem, numa ótica e abordagem formativa e; avaliar periodicamente as progressões, por forma a que estas se reflitam na(s) planificação(ões) seguinte(s).

iii) Conceber, mostrar e evidenciar evolução nos dispositivos de diferenciação: suscitar motivação para aprender, explicitar a sua relação com o saber e dar sentido às aprendizagens, desenvolvendo no aluno, a sua capacidade de autoavaliação; instituir um conselho de alunos, negociar com eles as regras e fazer alguns contratos, caso se justifiquem.

iv) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho: suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos e; oferecer atividades opcionais.

v) Trabalhar em equipa: elaborar projetos em equipa, com representações comuns a todos os membros; enfrentar e analisar, em conjunto, situações complexas em contexto de prática profissional e; administrar conflitos interpessoais.

vi) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça;

vii) Utilizar tecnologias ao serviço do ensino: informática na escola utilizada como um meio de ensino; utilizar editores de texto; explorar as potencialidades didáticas dos programas; utilizar as ferramentas multimídia no ensino e; desenvolver competências fundamentadas numa cultura tecnológica.

O sentido pedagógico das competências e a subdivisão em competências específicas surgem sempre fortemente associados.

Por outro lado, a abordagem de Joannert (2012), evidencia a importância dos aspetos cognitivos, uma vez que ser competente é essencialmente pôr em ação um conjunto de habilidades, de conhecimentos e de capacidades que vão ter impacto sobre a tarefa a executar.

Seguindo a lógica deste debate teórico e falando de programas de formação é necessário identificar a pertinência e o tipo de competências a desenvolver em programas, de formação de professores. Neste contexto, levanta-se a questão de como se configura a importância de determinadas competências para justificar a sua integração no plano de formação? A resposta surge associada à importância de analisar as situações em que essas competências serão desenvolvidas. Joannert (2012), “chega à conclusão de que não existe nenhum procedimento de validação experimental de competências. No melhor dos casos, o investigador pode dizer a frequência com que observou esta ou aquela competência em situação” (p. 43).

Existe porém uma certeza, a competência diz respeito à pessoa que é ou não é competente, pois “é uma excelência que reconhecemos no outro” e também que cada um se

reconhece, ou não, em si (Rey, 2002, p. 25). Boterf (2007), realça ainda que essa abordagem pessoalizada “permite reencontrar o sujeito portador de competências (...) pois as competências nada são sem as pessoas” (p. 11). Acresce a esta certeza, o pensamento infundado de que seria uma moda de intelectuais, transpondo esta terminologia para o mundo educacional. Aliás, Zabala e Arnau (2007), acreditam que a introdução do conceito de competência em educação pretendia, não só ultrapassar as limitações do ensino tradicional, baseado na aprendizagem memorística e reprodutora, mas também responder às mudanças efetuadas no ensino superior, por solicitação de uma convergência europeia, bem como a necessidade de perceber a verdadeira funcionalidade das aprendizagens e da sua relação teoria/prática e, finalmente, perceber as respostas da escola às exigências sociais da sociedade contemporânea.

Tendo por base o mapa conceptual sobre o conceito de competência, aqui exposto, consideramos pertinente a elaboração de um quadro síntese (quadro 3), evidenciando as premissas de alguns dos autores que estudámos, assumindo como referência as quatro premissas inventariadas por Jonnaert (2012): *i*) um conjunto de recursos, *ii*) que o sujeito pode mobilizar, *iii*) para lidar com uma situação, *iv*) com sucesso.

### Quadro 3.

#### *Síntese do Conceito de Competência*

Uma competência	Faz referência a um conjunto de recursos	Que o sujeito pode mobilizar	Para lidar com uma situação	Com sucesso
<b>D' Hainaut (1988)</b>	Os saberes, o saber fazer e o saber ser	Sem precisão	Identificando o tratamento para o problema	Exercendo adequadamente um papel, uma função ou uma atividade
<b>Gillet (1991)</b>	Um sistema de conhecimentos conceituais e processuais	Esses conhecimentos são mobilizados em esquemas operatórios	Onde identifica uma tarefa problema e procura a sua resolução	Uma ação eficaz
<b>Perrenoud (1999)</b>	De recursos	Esses recursos são mobilizáveis	Um tipo definido de situações	Agir eficazmente
<b>Jonnaert (2012)</b>	As capacidades	Selecionadas e coordenadas	De acordo com a pertinência das situações	De forma a responder a tarefas diferentes, com sucesso, sendo situadas, reflexivas e temporariamente viáveis

Fonte: Adaptado de Jonnaert (2012, p. 47).

Ser competente passa, então, pela capacidade de identificar um conjunto de recursos que o profissional mobiliza para resolver uma situação-problema, com sucesso, em contexto. Apoiados em Perrenoud (1999), identificamos a competência tendo em conta três características: capacidade de tomar decisões, capacidade de mobilizar recursos e agir, construir saberes, coordenar e articular esquemas de ação ou de pensamento. Uma boa situação-problema leva o profissional a mobilizar todos os recursos (afetivos, cognitivos, relacionais, conceptuais e processuais) com vista à resolução do problema. O conceito de cooperação e intervenção na resolução de um determinado problema, ilustra muito bem essa questão.

Tal como refere Esteves (2002), a “mobilização de recursos tem a ver com as circunstâncias, com o desejo ou com o propósito” (p. 123), tendo subjacente sempre a componente ética, científica e motivacional, integradas nas quatro dimensões da competência docente, de que falaremos a seguir.

Como vimos, o conceito de competência remete para um conjunto de recursos que se mobilizam para a intervenção em situações reais em que participamos. Recursos esses, de natureza cognitiva, volitiva e afetiva que se interligam de maneiras diversas, conforme as situações.

O estudo e a formação da competência é, na sua essência, um campo complexo. A sua mobilização no quotidiano profissional é também um campo de elevada complexidade. Falamos de uma “rede operatória na medida em que cada recurso articulado com outro recurso, permite otimizar a utilização de conjuntos de recursos mobilizados. Em corolário, um recurso mobilizado não pode em caso algum inibir outro recurso” (Jonnaert, 2012, p. 87), isto porque a complementaridade dos recursos e a sua otimização recíproca são determinantes para o sucesso da ação. Esta articulação em cascata (figura 3), apresentada na página seguinte, mobiliza-se pela articulação dos diferentes saberes/recursos, coerentes e compatíveis entre si, de acordo com as finalidades a atingir.

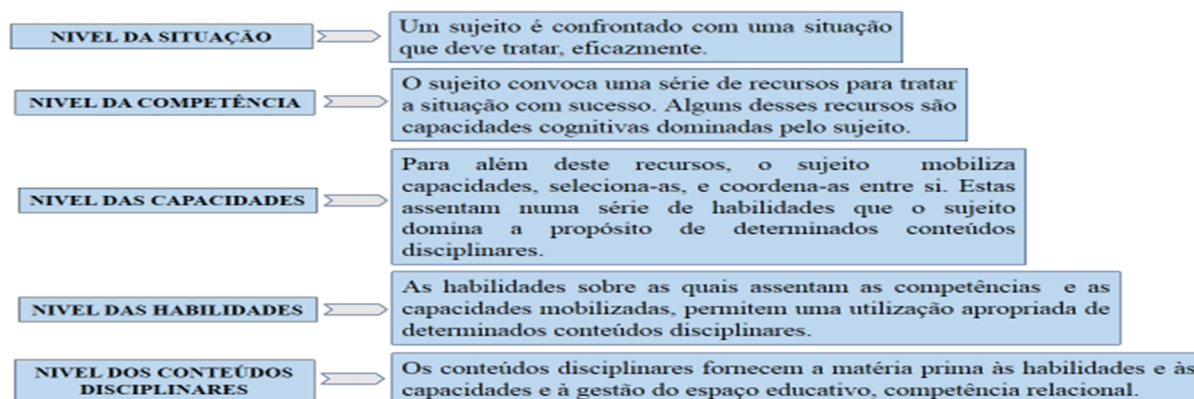


Figura 3. Arquitetura da Competência “em cascata” (Fonte: Jonnaert, 2012, p. 86).

A mobilização das componentes da competência é feita em situação e em interação com outros recursos e estratégias utilizados para ultrapassar obstáculos que possam surgir. A complexidade deste processo, analisa-se e resolve-se em situação com as dinâmicas que lhe são inerentes. Esta é mutável e evolui no decurso da ação do sujeito. Mais ainda, o sujeito age em função da representação<sup>7</sup> que construiu sobre a situação (Joannert, 2012). Quando falamos da profissão docente e do desenvolvimento de competência no decurso da formação, teremos de analisar as diferentes tendências e perspectivas, sabendo que a

Formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda o processo através do qual os professores, em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p. 26).

Este saber, referenciado por Garcia (1999), apresenta-se como um conjunto de competências, mas com uma diferença de conotação, pois sempre que pensamos “num saber” associamos a um objeto social presente em livros, publicações e pensamentos coletivos que constituem as suas partes. No entanto, falar do saber enquanto competência “evoca não só a operacionalidade do saber como a sua aquisição por parte do sujeito, evidenciando uma

<sup>7</sup> Modelo pessoal de organização dos conhecimentos relativamente a uma situação particular. Confrontado com uma situação-problema, um sujeito aborda-a sempre em função da sua própria representação dessa situação (Joannert, 2008).



qualidade que lhe é intrínseca” (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005, p. 34). Assim, ao promover a aquisição de competências, o processo formativo desenvolve no professor a capacidade de agir tomando consciência dos fins da sua ação.

Na verdade, o processo de desenvolvimento da competência traduz uma efetiva transformação, envolvendo a ligação entre a teoria e a prática; valendo-se de recursos cognitivos (conhecimento, técnicas habilidades), que tem que ter um caráter aplicativo (saber aplicar, combinar, transferir, em situações concretas e com finalidade bem delineada); caráter contextualizado (a ação desenvolve-se num determinado espaço e tempo); caráter reconstrutivo (as competências fazem sentido, numa relação permanente com a inovação) e um caráter interativo (a aquisição e desenvolvimento da competência só acontece em interação com as pessoas e num dado contexto), (Cano, 2005).

## **2. Sala de Aula – A Especificidade do Contexto**

A sala de aula é um espaço, muito próprio, onde se vivenciam ambientes de aprendizagem visando o sucesso educativo. Para que os ambientes sejam produtivos, é necessário que alunos e professores estejam motivados, desenvolvam atitudes positivas em relação a si e ao grupo-turma, existam estruturas e processos para satisfazer as suas necessidades e as do professor e se crie um ambiente em que os alunos adquiram “as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma” (Arends, 2001, p. 110). Dada a especificidade deste contexto, o autor sugere uma observação abrangente que permita interpretar o que é observado, tendo em conta o clima de sala de aula e a especificidade das situações que ocorrem em tais contextos.

### **Características da Vida em Sala de Aula**

Segundo Doyle (1986), a sala de aula, enquanto “sistema ecológico”, apresenta algumas características que moldam o comportamento, refletindo-se no tipo de interações que dele decorrem, e que passamos a referenciar:

- *Multidimensionalidade*: evidenciada pelas inúmeras situações que ocorrem no espaço sala de aula e que reflete as múltiplas funções a desempenhar, por parte do professor;

- *Simultaneidade*: referindo-se à multiplicidade de acontecimentos paralelos e em relação aos quais o professor deve estar preparado para dar resposta;

- *Contiguidade*: manifesta a rapidez com que os acontecimentos se sucedem na sala de aula e o tipo de interações que daí decorrem, obrigando a tomar muitas decisões e num curto espaço de tempo;

- *Imprevisibilidade*: é de facto um dos pontos mais críticos na sala de aula e com a qual nem todos os professores lidam com tranquilidade. Não é possível prever todos os acontecimentos de uma aula. Existem muitas interrupções, muitas solicitações que, por vezes, perturbam e podem causar algum descontrole;

- *Visibilidade*: sendo a sala de aula um local público, é de esperar que, especialmente, as ações do professor sejam alvo de observação preferencial, por parte dos alunos. Como já afirmamos anteriormente, o tipo de interação decorrente na sala de aula pode ser influenciado por este tipo de observação. Esta pode conduzir à simpatia, ao reconhecimento de capacidades de vária ordem para o exercício de funções, de onde decorrem interações positivas ou negativas que conduzirão a comportamentos assertivos ou disruptivos;

- *Historicidade*: caracteriza-se pelo facto de alunos e professores estarem juntos durante semanas, meses ou até anos, o que lhes permite um acumular de experiências, rotinas e normas. A observação destas “significações partilhadas” (Delamont, 1987, p. 42), poderá ser de grande importância para o que poderá surgir a seguir. Daí a importância dos “primeiros encontros”, que poderão ser decisivos para o resto do ano, uma vez que é aí que se podem moldar muitas das atitudes e comportamentos determinantes da forma como irá decorrer o ano letivo.

Por sua vez, Amado (2001, p. 78), apresenta mais duas características da sala de aula que poderão influenciar, igualmente, os intervenientes no processo educativo:

- *Obrigatoriedade de presença*: os alunos, pelas características da escolaridade obrigatória, são obrigados a frequentar a escola, sem que isso, por vezes, seja feito por vontade própria;

- *Imposição dos currículos formais*: contempla-se a imposição que se faz aos alunos no cumprimento de um currículo, sem ter em conta a especificidade do grupo e do contexto.

Estas características podem ser interpretadas como constrangimentos para os alunos e para a gestão que os professores têm de fazer das turmas, mas eles são acima de tudo, o que caracteriza a vida escolar na sua essência e como tal, têm de ser apreendidas e compreendidas pelos professores.

### **A Turma - Espaço Relacional**

A turma funciona como um sistema grupal e social. No espaço social de uma turma cria-se uma grande variedade de relações: luta pela liderança, geram-se grupos informais determinados pelas razões de vizinhança ou por afinidades várias, criação de interesses comuns, rivalidades entre pequenos grupos, fenómenos próprios dos pequenos grupos. Assim sendo, é fundamental estabelecer logo no início do ano letivo e, por iniciativa do professor, algumas regras de comportamento que devem ser negociadas e aceites por todos. Isto atendendo a que “A emergência de normas de conduta é um aspeto importante da vida dos grupos, pois, ao criarem as condições de funcionamento harmonioso do grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença (Estrela 1998, p. 55).

Ora, neste sentido, o professor enquanto líder, deve ser firme quanto à disciplina, razão pela qual deve estabelecer, em parceria com os alunos da turma, as regras básicas que compõem um conjunto de valores que sejam capazes de estabelecer relações interpessoais de respeito pelo outro, que levem a ações de solidariedade, que sensibilizem o aluno para a importância de reforçarem os comportamentos adequados socialmente e que apontem e sancionem, de forma apropriada e justa, os comportamentos não desejáveis. O professor precisa conquistar a confiança e o respeito da turma para se tornar o seu legítimo organizador e, deste modo, evidenciar o caráter formativo das regras (Postic, 2008).

É importante conhecer a dinâmica da aula quer na relação que o professor estabelece com os seus alunos, quer na relação que estes estabelecem com o professor e entre si. Sabemos que a turma se assume como um grupo, com todas as características do grupo, com a pluralidade das pessoas, com conhecimento e relacionamento mútuo entre os seus membros, com objetivos e normas comuns, mas com diferenciação de poderes e papéis. Um dos aspetos fundamentais do grupo é a sua coesão que representa a totalidade das forças que levam os seus membros a interagir, bem como a solidariedade, a satisfação e bem-estar. Contudo, o clima

relacional que daí advém também favorece a cooperação e o ambiente cooperativo, propícios ao êxito das atividades que se pretendem desenvolver em contexto académico (Oliveira, 2007).

O estudo de Getzels e Thelen, referenciado por Arends (2001), permitiu enunciar algumas das principais características do grupo-turma: i) um grupo que se forma com objectivos muito próximos, como o de aprender e ii) um grupo criado administrativamente e a cujos membros se exige que constituam um todo. Os grupos que compõem as turmas arrastam consigo características específicas desse contexto. O referido estudo, evidenciou os comportamentos da turma como o resultado da interação entre os alunos e o professor, em que cada uma das partes influencia a outra parte.

Neste universo de interações, os alunos e os professores agem em função das suas crenças e personalidades, entre outros fatores (Amado, 2001). A natureza das interações é determinada pelo que pensa cada um dos atores em relação aos outros, pela situação em que estão envolvidos e, ainda, pelo que está a acontecer, nesse preciso momento, no contexto em que se inserem.

Perante as características do ambiente de sala de aula, que expusemos anteriormente, bem como as relações que se estabelecem entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor reúna um conjunto de competências que lhe permita gerir a diversidade comportamental e atingir uma eficaz gestão da sala de aula. No entanto é ilusório pensar a relação pedagógica, restringindo-a ao aluno e ao professor. No grupo-turma existe um conjunto de outros fatores que agem sobre a mesma. As expectativas, os juízos mútuos, são determinantes nessa relação.

O grupo turma é um grupo de interação directa porque os seus membros exercem influência uns sobre os outros e porque quanto às normas que aí se desenvolvem, ele exerce uma ação sobre elas; é um grupo de trabalho, organizado com vista a determinado objectivo (...) é um grupo formal, já que os seus membros foram designados para constituírem um grupo e não se escolheram (Postic, 2008, p.134).

Este está organizado para funcionar perante as regras previamente estabelecidas, é composto por um grupo de alunos e por um professor que nunca será um membro integrado, mas um membro à parte da globalidade do grupo turma. No entanto, a turma não existirá sem a sua presença, o professor. É um paradoxo porque não sendo um membro integrado, o grupo não funciona como turma sem a sua presença, permanecendo caracterizado pela sua função

institucional mesmo que esta se diversifique, de acordo com as suas opções pedagógicas (Jardim, 2010).

Estamos pois, perante uma estrutura mais formal da ação pedagógica em que se espera que o professor assuma o papel de líder formal, procurando corresponder às expectativas dos alunos, negociando com o grupo as normas, baseadas em valores mútuos que permitam a coesão do grupo, enquanto grupo-turma, desenvolvendo competências de cidadania, designadamente competências cognitivas, éticas e sociais (Sanches, Veiga, Sousa & Pintassilgo, 2007).

A coesão traduz-se nas relações afetivas que cada um tem em relação ao grupo e que o mantém unido, manifestando-se na partilha diária de “vivências e valores, resultando na construção coletiva de juízos comuns sobre as pessoas (em especial sobre os colegas e sobre os professores) sobre as exigências e constrangimentos da vida escolar” (Estrela, M.T. & Amado, 2002, p. 198 -199).

Outro facto, igualmente importante são as expectativas, ou seja, o que os alunos e professores esperam dos comportamentos de uns e outros, em determinadas circunstâncias. A questão das expectativas, no seio de uma turma deve ser vista em várias direções, de entre as quais destacamos, as expectativas recíprocas entre alunos e professores, o desempenho académico e comportamental da turma, as normas do grupo, papéis e estatutos e cada membro no grupo e as representações dos professores em relação à turma (Estrela, M.T. & Amado, 2002), e que se reflete no poder e liderança que o professor exerce sobre o grupo. Como referem os autores a

questão de liderança da turma pode ser encarada quer como qualidade do professor (dependente do seu estatuto ou pelo menos com uma marca assimétrica em relação à população discente) quer enquanto capacidade de certos alunos em influenciarem os colegas no sentido de se movimentarem para determinadas práticas e objetivos (Estrela, M.T. & Amado, 2002, p. 213).

Outro fator importante é a forma como o professor estrutura e sequencializa os conteúdos nas suas aulas, sendo que uma planificação adequada ao grupo turma evidencia uma correlação com um ensino eficaz, direcionada para o envolvimento dos seus alunos, nas tarefas e para o sucesso de ação educativa.

## **A Planificação, a Ação em Contexto Educativo e Avaliação**

Em sala de aula, as relações que se embelecem entre professores e alunos e estes entre si são mediadas pelo saber (Estrela, M.T., 2004). Trata-se de uma relação pautada pela intencionalidade de proporcionar um ambiente favorável à aquisição de novos valores.

Estamos, portanto, num contexto de aprendizagem formal, estruturado no espaço e no tempo, no qual cabe ao professor desempenhar os papéis de organizador, facilitador e avaliador dessas aprendizagens. Neste sentido, a relação pedagógica contextualiza-se, também, num processo sequencial que envolva planificação, interação e avaliação, combinando cognição, ação e *feedbacks* constantes.

A planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções do professor. A tónica desta perspetiva é colocada nas metas e nos objetivos como sendo vitais num processo sequencial e só depois se selecionam os procedimentos metodológicos e as atividades específicas tendo em vista as finalidades desejadas.

Assim sendo, poderemos questionar: Como é que os professores abordam esta questão da planificação? Doyle (1986), afirma que nos seus estudos sobre a temática encontrou três tipos de categorias para esta resposta: os professores que planificavam para satisfazer as suas necessidades pessoais, pois diminuía-lhes a ansiedade e a incerteza; os que planificavam para organizar o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta os objetivos a alcançar e saber que materiais teriam que preparar para a concretização das atividades, bem como para organizar o tempo em contexto educativo e; os professores que planificavam para saber qual a melhor forma de organizar os alunos, como iniciar as atividades que se coadunem com pontos de referência para a avaliação.

Ora, qualquer que seja o caminho a seguir, sabemos que planificar não significa predizer o futuro, nem adivinhar o que irá acontecer no processo de ensino-aprendizagem, mas sim tornar o futuro concretizável, face às condições do presente. Trata-se de acreditar que é possível (e desejável) otimizar os efeitos da aprendizagem, de guiar o desenvolvimento dos alunos, aumentando a probabilidade de ocorrência dos resultados desejados, pela organização das condições que garantam a sua consecução. De acordo com Amado (2001), a estruturação das tarefas académicas subdivide-se em três fases: i) fase de programação; ii) fase de realização e; iii) fase de avaliação, conforme se pode observar na *figura 4*.

Tarefas Acadêmicas		
1.1. Fase de Programação	1.2. Fase de Realização	1.3. Fase de Avaliação
<b>A. Diagnóstico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnosticar interesses e dificuldades dos alunos</li> </ul> <b>B. Seleção dos conteúdos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diversificar os conteúdos</li> </ul> <b>C. Seleção de estratégias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificar/estudar as formas de se fazer entender</li> <li>Motivar/despertar interesse</li> </ul>	<b>A. Liderança e comunicação eficaz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ensinar e ser exigente</li> <li>Manifestar expectativas positivas</li> <li>Controlar e estimular a participação no diálogo</li> <li>Ajudar e dedicar o tempo necessário às dificuldades individuais</li> <li>Recorrer ao humor e ao lúdico</li> </ul> <b>B. Processos e Recursos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Variar e inovar nos processos de ensino</li> <li>Utilizar vários recursos</li> </ul>	<b>A. Avaliação diagnóstica e formativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Preparar os alunos com antecedência</li> <li>Com frequência e regularmente (TPC)</li> <li>Reforçar e elogiar</li> </ul> <b>B. Avaliação sumativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar testes válidos e adequados</li> <li>Avaliar justa e corretamente</li> </ul>

**Figura 4.** Estrutura das tarefas académicas (Fonte: Amado, 2001, pág. 362).

Nesta conformidade, pode dizer-se que existem vários níveis hierarquizados de responsabilidade/decisão na organização do ensino, que vão determinar diferentes níveis de planificação (Macro, Meso e Micro) e, conseqüentemente, diferentes graus/tipos de planificação (planeamento a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo).

Concretamente, em relação a este estudo, importa focar o nível micro. É a este nível que o professor tem a função, de adaptar a organização e as metas curriculares às características específicas e concretas dos grupos de alunos que lhe são confiados. Contudo, a planificação está para além desta componente meramente técnica, uma vez que esta está intimamente ligada à avaliação e à sua operacionalização, o que implica a mobilização de competências não só de natureza técnica, como emocional e ética.

Na fase de diagnóstico, o professor identifica interesses/dificuldades dos alunos, seleciona os conteúdos a lecionar e procura recolher o máximo de dados sobre o grupo com o qual vai trabalhar e para o qual irá planificar, bem como os recursos disponíveis. Outro fator a ter em conta nesta fase é a questão da motivação dos alunos. A motivação/desmotivação dos alunos constitui uma das principais preocupações dos professores, dos pais e dos políticos. A nível político, algumas reformas do sistema educativo apresentam como um dos principais objetivos, a motivação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; o mesmo acontece

a nível familiar [uma vez que] os pais queixam-se cada vez mais do baixo valor atribuído pelos filhos à escola; os próprios alunos têm consciência de que os resultados escolares dependem da sua motivação para as tarefas escolares; a nível escolar, os professores manifestam uma cada vez maior preocupação com a falta de interesse por parte dos alunos nas tarefas escolares, o que se traduz pelo baixo rendimento escolar e pelos comportamentos de indisciplina (Jesus, 2003, p. 31).

Na fase de realização/concretização da planificação, o estilo de comunicação do professor encaminha-nos para uma dupla atenção aos problemas de descodificação, pois segundo Bourdieu (1982), “há poucas actividades consistindo tão exclusivamente, como no caso do ensino, na manipulação das palavras” (p. 20), com o devido reconhecimento para a enorme perda de informação transmitida na aula. O professor deve, ainda, recorrer a um ritmo equilibrado de comunicação, todavia pela assimetria que se verifica nas competências comunicativas é imprescindível que o professor transmita a informação a um ritmo adequado às capacidades dos recetores (alunos). Para a aprendizagem do aluno é muito importante que o professor defina objetivos a atingir e o que significa ter sucesso em relação a esses objetivos, contudo a “investigação estabelece uma relação estreita entre a capacidade do professor para ser claro e específico e a aprendizagem dos alunos” (Lopes & Silva, 2010, p. 37), pensamento reforçado por Hattie (2009), que sublinha a clareza do professor como uma característica do ensino que mostra ter, consistentemente, um impacto importante no sucesso dos alunos.

A questão da avaliação é igualmente fulcral na estrutura das tarefas académicas, justificada por uma

avaliação constante, estimuladora e justa. Nesta linha admira-se e aprova-se o professor que expressa optimismo nas capacidades dos seus alunos que lhes dá o *feedback* com solicitações verbais e não-verbais (...) equitativamente distribuídas, e que presta o apoio individual indispensável a cada um, reconhecendo capacidades, ritmos, e possibilidades de sucesso diferenciados (Amado, 2001, p. 363).

Note-se que educar, consiste sempre numa orientação para a mudança que acontecerá com ritmos diferentes, dependendo dos próprios ritmos de aprendizagem, dos alunos e das características individuais dos mesmos.

A avaliação dessas mudanças, embora sempre imbuída de subjetividade, pode tornar-se mais clara, a partir da definição de critérios e do conhecimento de procedimentos estruturados. No plano comportamental, a avaliação dos comportamentos depende muito do que o professor espera que ocorra e do padrão de desempenho que o professor tem como aceitável, daí a necessidade de um padrão de regras e rotinas bem definidas, na sala de aula,



para que o aluno saiba, com exatidão por que padrões de comportamento se deve reger. A análise dos comportamentos dos alunos é um fator crucial para as tomadas de decisão do professor em sala de aula, na medida em que é fundamental compreender os pensamentos, os sentimentos e as ações dos alunos, bem como, as influências destes aspetos na atuação pedagógica do professor, uma vez que estes podem ou não determinar mudança na sua prática pedagógica.

Arends (2001), veio comprovar que “os professores em início de carreira que conseguem fazer boas planificações constataam que não precisam de se armar em polícias porque as suas aulas se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interacções” (p. 44). É através deste processo que o currículo é transformado, sofrendo acrescentos, supressões e interpretações que darão ritmo, sequência e ênfase ao trabalho do professor. Ora, nas salas do 1.º Ciclo de Ensino Básico, onde se verifica a monodocência, este cuidado em planificar reveste-se de uma maior complexidade. Aqui, o fator gestão do tempo é muito importante, uma vez que o professor lida com um currículo que contempla várias áreas do conhecimento, o que exige uma grande organização e capacidade de decidir, o modo como o gerir. A dificuldade em lidar com esta complexidade agudiza-se ainda mais, quando se trata do professor em estágio ou mesmo professores principiantes.

Um estudo apresentado por (Arends, 2001), “comparou a planificação e as competências executivas de aulas de professores experientes e professores inexperientes” (p. 50). O autor verificou que os professores experientes planificavam as aulas em menos tempo, tendo em vista futuras adaptações a fazer no decurso da aula. O estudo realça ainda, que os professores experientes recorriam muito a instrumentos, de verificação da compreensão dos alunos. Por isso, mostravam, igualmente, muita firmeza no cumprimento das regras e uma estrutura interna da lição altamente eficaz, caracterizada por uma movimentação fluída de um tipo de atividade para o outro, o que lhes permitia manter um nível razoável, em termos de motivação e, conseqüentemente, de controlo disciplinar.

Em síntese, planificar é gerir o currículo de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos e proporcionar o desenvolvimento das suas capacidades. Mais ainda, planificar será a forma como registamos um conjunto de conhecimentos e ideias sobre os conteúdos a abordar e que servirão de suporte concetual e de justificação para as decisões do professor, sempre com um propósito, direccionados para uma meta, traçando objetivos que nos indicam, a direção a seguir. Este processo obedece a previsões que se relacionam com o processo a seguir e que

concretiza em procedimentos metodológicos que incluem conteúdos a trabalhar, tarefas a realizar, sequência de atividades e avaliação do processo. Numa primeira fase, abordamos a componente mais racional e numa segunda abordamos mais os eixos condutores da ação; onde vou, que percurso fazer para chegar e, como sei se atingi os objetivos a que me propus.

Estes processos mobilizam todo este conjunto de competências técnico-pedagógicas relacionadas com uma boa “estruturação das tarefas académicas”, que é condição fundamental para a aprendizagem e para a construção da disciplina na sala de aula (Amado, 2001, p. 318). Esta estruturação relaciona-se com os aspetos didáticos da prática do professor, sendo fundamental para o sucesso da sua ação. Mas, ainda, segundo o autor:

ao domínio da estruturação das tarefas académicas (i) há que acrescentar outros dois aspectos muito importantes para a prevenção da indisciplina, a saber: (ii) a vertente relacional da prática docente (domínio que se prende essencialmente com os estilos de autoridade do professor e o modo como ele gere os poderes, dele e dos alunos, no interior da aula), e a (iii) ética da gestão pedagógica (que tem a ver, sobretudo, com os valores docentes e o modo como os faz passar junto dos alunos, bem como com a preocupação pela ação justa e pelo cuidado e compreensão relativamente aos alunos) (p. 365).

A vertente relacional incluindo a ética da gestão pedagógica, é fundamental para fomentar um “clima de abertura que se caracterize pela responsabilização de todos os protagonistas na aula” (Amado, 2000, p. 10).

A prática pedagógica é, sobretudo, uma arte que exige talento e criatividade; implica conhecimento científico, técnicas, metodologias, processos e competências, constantemente a ser analisados e integrados nas reflexões, com o objetivo de aliar estas componentes pedagógicas à relação singular que se estabelece, no desenvolvimento de uma aula (Lopes & Silva, 2010).

A aprendizagem acontece quando um ser é modificado pela ação de aprender algo, ou seja, na ação de aprender alguma coisa constrói o conhecimento que faz sentido para o seu proprietário (Damásio, 2000). Para que este conhecimento se concretize, entre muito outros fatores, temos a questão da comunicação [*evita-se uma linguagem demasiado difícil e ambígua*] sendo que comunicar, não é mais do que trocar ideias, sentimentos e experiências entre as pessoas que conhecem o significado daquilo que se diz e se faz (Fachada, 2003). Deve ter-se em conta o estilo de comunicação do professor, devendo este preocupar-se com os *problemas de descodificação*, com o devido reconhecimento para a enorme perda de informação que pode

acontecer ao longo da aula. Outro fator importante é o ritmo equilibrado da comunicação. Dada a assimetria nas competências comunicativas, é imprescindível que o professor transmita a informação a um ritmo adequado às capacidades dos recetores (alunos). No entanto estes fatores, por si só, não são garantia de um ambiente disciplinado e de sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A atenção deve ser permanente e de ação imediata para que se possa manter um clima de respeito em sala de aula, apelando, com frequência, às qualidades relacionais do professor.

### **3. Dimensão Relacional da Competência Docente**

A dimensão relacional da competência docente estrutura-se, a partir das experiências relacionais que fazem parte da história de vida de cada professor. A funcionalidade, dinamismo, eficiência e interatividade com que esta se desenvolve serão as “traves mestres” da construção de uma relação que se pretende construtiva. No entanto, as idiossincrasias e as perspetivas do professor acerca do que é educar, bem como a sua filosofia de educação têm de ser tidos em conta. O seu estilo de liderança, a motivação que têm para a profissão são aspetos decisivos para a construção de uma relação motivadora. A qualidade da ação do professor está intimamente associada não só com a sua competência científica e didáctica, mas também com a sua capacidade relacional.

Uma boa relação pedagógica propicia o desenvolvimento da autonomia do aluno. Os alunos valorizam as suas exigências e competência profissional que se manifesta no domínio dos conteúdos, nas metodologias empregues, e na forma como lida com as diferenças individuais (Vieira, 2000).

Assim sendo, espera-se que o professor faça uma gestão adequada destas relações e do poder na aula, orientada pelos seguintes aspetos (Amado, 2003):

- i) Regras de sala de aula. *O professor*: Lidera a aula negociando regras (poucas, simples, claras, positivas e fundamentais, sensibilizando os alunos para a sua utilidade na organização do trabalho e das relações; Manifesta firmeza na exigência do cumprimento das regras (mas também a capacidade de diálogo, abertura à sua redefinição e tolerância),

- ii) O clima de sala de aula. *O professor*: Faz-se respeitar começando por respeitar, compreender o aluno; confere responsabilidade aos alunos na gestão da classe, consultando a opinião e atribuindo tarefas; Promove o conhecimento mútuo e a amizade entre os alunos; Manifesta disponibilidade (e simpatia) para com os alunos mesmo em temas e problemas que não são do plano curricular),
- iii) A actuação face aos problemas disciplinares. *O professor*: Usa técnicas adequadas de prevenção (regras, clima, diálogo persuasivo); Usa técnicas adequadas (e credíveis) de correção (persuasão, firmeza e imposição, coerência e adequação de medidas pondo em causa mais os comportamentos do que as pessoas); Castiga quando e se necessário (mas de modo razoável, adequado e consistente),
- iv) A ética da actuação pedagógica (aspecto intimamente ligado com a dimensão emocional e ética da competência docente. *O professor*: Procura respeitar o aluno (p. 1029).

A escola é o espaço, onde estas relações se estabelecem. Um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe, uma atmosfera e um meio que favoreça a qualidade das relações interpessoais. Como referem Sprinthall e Sprinthall (1993), “a qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos tem, de facto, um impacto em muitas facetas da interacção na sala de aula e em relação ao grau de aprendizagem real dos alunos” (p. 324). Acontece com frequência os alunos “medirem” até onde, o professor os deixa prosseguir, surgindo deste modo como observadores participantes. À medida que o tempo vai passando, professor e alunos vão-se conhecendo e a dinâmica das interações vai-se consolidando.

Com efeito, esta vivência deverá levar o professor, ao longo do seu desenvolvimento profissional (desde a fase de estagiário à situação de veterano), a adquirir competências de observação e de atuação que privilegiem a promoção de um ambiente produtivo e de bem-estar que previna comportamentos disruptivos. Neste trajeto de desenvolvimento profissional do professor, a dimensão emocional, a par da relacional, não deve, por isso, ser descurada. Já não estamos perante uma escola castradora dos afetos e promotora de uma formação tecnicista dos professores. Estamos sim, perante uma escola que deve ter em atenção as inter-relações pessoais que se estabelecem entre os demais intervenientes educativos, e como tal, o ensino não se pode alhear das questões da emocionalidade que aí se travam.

Na verdade, as situações de ensino são permeáveis às emoções e sentimentos que o professor experiencia na sua relação com os alunos (Freire, Bahia, M.T. Estrela & Amaral, 2012). As experiências relacionais que o professor vive no seio da escola, e, particularmente, na sala de aula, proporcionam-lhe oportunidades de desenvolvimento de competências do foro emocional que o vão preparando para exercer a responsabilidade que lhe cabe, de contribuir

para a formação dos seus alunos no âmbito, do desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor.

Apesar de serem poucos os estudos que têm em conta a análise da dimensão emocional da docência, a literatura da especialidade remete-nos para a ideia de que “o desenvolvimento destas competências pessoais e sociais, aumenta a resiliência e contribui para uma maior auto-estima e bem-estar do professor, o que se reflete no ambiente relacional e consequentemente no bem-estar e nas aprendizagens dos alunos” (Freire, et al, 2012, p. 166).

### **3.1. Influência: Fontes de Influência do Professor**

O centro da escola são os alunos. Mais importante que o ato de ensinar é o ato de aprender. No entanto, o ensino e a aprendizagem são inseparáveis, tal como são inseparáveis os dois agentes principais da educação escolar, o aluno e o professor (Oliveira, 2007). O professor vale tanto mais por aquilo que é do que por aquilo que sabe ou sabe ensinar, pois para além dos conhecimentos científicos (saber) e didático-pedagógicos (saber ensinar) de que deve estar munido, importa a própria pessoa do professor (saber ser) e o seu comportamento e atitudes na sala de aula, as suas expectativas, o seu autoconceito e outras variáveis sociocognitivas da sua personalidade, capazes de fazer ser os alunos (*Idem*).

O poder ou influência do professor baseia-se fundamentalmente no carisma – habilidade para atrair e influenciar as pessoas com a sua personalidade; no domínio – capacidade para controlar uma situação; no poder intelectual – conhecimento e domínio dos conteúdos a lecionar e no poder dos recursos – habilidade para organizar todos os aspetos das atividades dos alunos, sendo que estes poderes devem estar associados a uma gestão de sala de aula, onde a eficácia seja o termo dominante.

Relacionado com as funções do professor indexamos as suas características pessoais, pois o professor deve ser competente a todos os níveis – saber, saber ensinar e saber fazer aprender, saber ser e saber fazer ser, com uma forte componente motivacional, mais concretamente ao nível emocional e relacional. Amado e Freire (2009), denotam uma forte relação entre a componente emocional/relacional e a eficácia da sua ação em contexto. Em

sequência e tendo em conta esta relação, os autores supracitados sintetizaram a informação analisada e categorizaram os professores, por grupos, tendo como critérios a componente emocional e relacional que já evidenciámos.

Assim sendo, a categorização organizou-se do seguinte modo: 1) *líder autoritário*, onde só ele define os objetivos e métodos de trabalho; aplica reforços (elogios ou castigos) de acordo com os seus critérios pessoais. Com esta organização, os alunos terão uma boa organização de trabalho, na presença do professor, mas uma grande quebra na sua ausência, evoluindo para comportamentos dominadores e agressivos, sempre na tentativa de conquistar apenas o apreço do professor; 2) *líder democrático*, cuja atitude se pauta pelo compromisso com os seus alunos na marcação dos seus objetivos e dos métodos de trabalho, com reforços permanentes aos seus atos. Por consequência, esta relação traz um bom rendimento escolar na presença e ausência do professor, com satisfação pessoal pelo desempenho, elogios mútuos, criatividade e espontaneidade e tolerância e; 3) *líder não intervencionista*, pautada por uma atitude passiva por parte do professor, sem delinear objetivos, nem métodos e onde a ausência de reforços está muito presente. Isto repercute-se num baixo rendimento escolar, abandono do trabalho na presença e ausência do professor e perturbação/indisciplina em sala de aula (Oliveira, 2007).

Caldeira (2011), sublinha a importância da modelação do comportamento neste diálogo do professor com o aluno, no âmbito da gestão de contingências. Apoia-se nos estudos de Connolly, Dowd, Criste, Nelson e Tobias (1995) e de Emerson (1995), com a apresentação do modelo “designado de Cinco Cs da gestão do comportamento em sala de aula. São eles: 1. Clareza (Clarity), 2. Consequências (Consequences), 3. Consistência (Consistency), 4. Carinho (Caring) e 5. Capacidade de mudança (Change)” (p. 120). Especificando 1) todos os alunos devem saber exatamente o que é um comportamento aceitável e não aceitável em sala de aula; 2) A gestão de comportamentos é uma tarefa delicada entre as consequências positivas para os comportamentos aceitáveis e as consequências negativas para os comportamentos inaceitáveis, pelo que é necessário muito sentido de equilíbrio e justiça; 3) os professores devem ser consistentes e não deixar margem para dúvidas, quando o aluno age de forma aceitável devem tornar esse ato público; 4) é muito importante os professores gostarem dos seus alunos, o carinho e o afeto torna as relações saudáveis e confiáveis e 5) Procurar um ambiente onde se promove a aprendizagem e onde se procura que os problemas de comportamento sejam reduzidos ao mínimo (Caldeira, 2011).

É importante que o professor se consciencialize que influencia o comportamento dos alunos com o seu próprio comportamento de ação, não de discurso, devendo pois, estar atentos ao modo como atuam em sala de aula onde estão constantemente a ser observados pelos seus alunos (Postic, 2008).

Outro aspeto fundamental nesta dimensão relacional do professor em relação ao aluno é a forma como este faz a gestão de poderes no grupo turma. A investigação mostra que os alunos esperam que os professores atuem com autoridade dentro da sala de aula (Freire, 1990; Maya, 2000; Amado, 2001 Carita, 2002), autoridade que se apoia num conjunto de fontes de influência, como veremos adiante. Esta gestão adequada identifica-se num professor que sabe liderar a turma, criando um sistema de regras necessárias ao trabalho e à relação que se implementam com a firmeza necessária, sem nunca cair no autoritarismo nem no permissivismo; valoriza ainda o professor que evita as injustiças na interação [reconhece o princípio da reciprocidade] e quando castiga tem em conta o comportamento e não a pessoa (Dubet, 1999; Amado, 2000b).

Ora, sabemos de antemão que a gestão de sala de aula passa pela gestão de várias dimensões de intervenção profissional, nomeadamente a do clima da sala de aula. Neste sentido, Bullough (1989), identifica diferentes dimensões que, interligadas, poderão fomentar o aparecimento de um clima favorável de sala de aula. São elas: i) personalidade do professor; ii) formação relacionada com a profissão docente; iii) autoridade inerente à profissão de professor, de líder do grupo-turma; iv) capacidade de ação perante situações problemáticas; v) saber usar o prémio como recompensa. O autor considera que as dimensões i) e ii) são marcantes na aprendizagem cognitiva e afetiva do aluno, enquanto as dimensões iii), iv) e v) poderão ajudar o professor a ganhar o controlo. Este autor sublinha, ainda, que a capacidade de ação perante situações problemáticas (alínea iv) está intimamente relacionada com o crescimento do docente, e com o desenvolvimento da competência relacional, competências que se desenvolvem com a prática docente.

### 3.2. Disciplina na Aula: Normas e Regras

O conceito de disciplina está diretamente relacionado com o de indisciplina. Este último define-se pela negação ou privação do anterior. As regras existentes postulam-se num determinado meio, tempo e espaço específico, mas todos se “inscrevem num fundo ético de carácter social que é resultante de uma certa mundividência, concorrendo para a harmonia social” (Estrela, M.T., 1998, p. 17).

Ao abordarmos a problemática da disciplina verificamos que a existência de problemas disciplinares dependerá, até certo ponto, da definição da boa disciplina, dos valores do professor e das representações que o professor tem sobre comportamentos indisciplinados (Estrela, 1998; Rego & Caldeira, 1998). Considera-se fundamental a valorização do trabalho do professor (Kounin, 1977; Wei, Williams, Chen & Chang, 2010), a criação de dinâmicas de sala de aula que apontem para metodologias de trabalho colaborativo, organizado através de um conjunto de estratégias de indução de comportamentos adequados ao contexto.

Nesta medida, quando falamos do desenvolvimento profissional do professor, da sua forma de atuação, da necessidade de organização das situações da aula, de forma a gerir as atividades a desenvolver com os alunos, estamos a “dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os factores de perturbação ou desvio” (Amado, 2000c, p. 9). Os estudos de Good e Brophy (1984, cits. por Carita & Fernandes, 2002), também demonstraram que “a conduta dos professores designados de *eficazes* não reside tanto no modo como resolvem os problemas de indisciplina, mas no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos” (p. 77), e os envolvem no trabalho a realizar.

No entanto, existem fatores externos, não controláveis pelo professor, que influenciam a relação pedagógica e que podem ser a causa suficiente para a explicação de determinados comportamentos, a saber:

- Fatores individuais, de entre os quais “salientamos os que decorrem da experiência de interações traumatizantes na história de vida do aluno e fortemente determinantes do seu desinteresse” (Amado & Freire, 2009, p. 100): i) autoconceito, que na opinião dos autores decorre de duas dimensões, uma relativa às crenças e percepções sobre si,



identidade, relacionada com um conjunto de percepções que o aluno tem de si mesmo e, a outra relacionada com a avaliação que o aluno faz de si próprio, auto-estima (qualidades, atributos, capacidades, limites, valores; ii) insucesso escolar associado às consequências negativas, em termos pessoais e que não se dissocia do autoconceito, com repercussões negativas nas relações interpessoais; iii) projeto de vida (jovens problemáticos; por norma, identificam-se com projetos de vida que não se coadunam com as propostas e exigências da escola); iv) distúrbios de comportamento e hiperatividade que influenciam negativamente e constituem um forte desafio para o professor; v) dificuldades de aprendizagem; a presença de grupos heterogêneos é uma realidade e traz problemas de auto-regulação de comportamentos, na atenção, na percepção e na interação social.

- Fatores familiares como fortemente influenciadores da relação que o aluno estabelece com o professor e colegas;
- Fatores sociais resultantes de relações familiares problemáticas, e que por inerência são vítimas de políticas sociais desastrosas e promotoras de exclusão (Amado & Freire, 2009).

Segundo Bullough (1989), devemos ter em conta um conjunto de atitudes e de comportamentos fundamentais para prevenir, então, alguns comportamentos desviantes. Entre eles destacamos: i) a planificação que deve ser feita com antecedência, adequando estratégias/atividades ao tipo de alunos a que se destina; ii) preocupar-se com o que fazer e como fazer; iii) adequar as atividades a desenvolver ao dia e às diferentes horas do dia; iv) usar o corpo e a voz em benefício do controle disciplinar, deslocando-se no espaço e usar uma voz firme e adequada a cada momento da sua ação; v) variar as estratégias/atividades e vi) deixar transparecer a sua forte motivação para o exercício da sua profissão, fatores que se evidenciam nas diferentes dimensões da competência docente.

A valorização do papel do professor, na prevenção da indisciplina, está hoje muito presente em várias investigações. Numa perspetiva *pedagógica* encontra-se presente nos estudos de Estrela (1988) e Amado & Freire (2009); numa perspetiva do *classroom management* em Kounin (1977), Emmer (1985), Cangelosi (1997), Evertson & Weinstein (2006) e Tauber (2007) e; numa perspetiva do *professor eficaz* em Doyle (1986) e Muijs & Renolds (2005). Esta última perspetiva distingue os professores eficazes, dos não eficazes através do modo “como conseguem manter as condições susceptíveis de não permitir a ocorrência de comportamentos que perturbem o sucesso pedagógico” (Espírito-Santo, 2002, p.

8). Os trabalhos de Kounin (1977), referem-se aos atos de perturbação da aula, quando se verifica o não envolvimento do aluno na tarefa a executar.

As observações deste autor (Kounin), realizadas com o apoio da filmagem em aulas de várias escolas do ensino primário, levaram-no a concluir a existência de relações diretas entre a disciplina ou indisciplina na aula e as estratégias de organização e gestão da aula utilizadas pelo professor. De entre essas estratégias destacou: i) as que conferem à aula um ritmo adequado e a suavidade da transição entre tarefas; ii) as que se traduzem na capacidade que o professor possui de comunicar à turma que sabe o que se está a passar na sala mesmo sem estar a observar diretamente as várias situações da aula; iii) as que se traduzem na capacidade do professor estar atento a várias situações em simultâneo; iv) as que promovem a diversificação de estímulos oferecidos à turma e; v) as que se traduzem na capacidade de manter o grupo em tarefas comuns, ao mesmo tempo que atribuem ao aluno responsabilidades individuais.

O trabalho de Kounin (1997, cit. por Estrela, M.T., 1998 & Amado, 2001), para além de outros aspetos, chama a atenção para a necessidade de o professor se munir não só das competências relacionais, como de uma *tecnologia* própria do seu trabalho.

Como já o dissemos, o professor é, acima de tudo, uma pessoa que pensa, age e que se relaciona. Em espaço sala de aula, o professor e os alunos criam situações ricas em interações mútuas, vivenciando-se uma grande diversidade de estratégias e de atitudes, tendo em conta as especificidades desse espaço e desse tempo. No entanto, às estratégias do professor opõem-se as contra-estratégias dos alunos e, no geral, estas estratégias interativas pretendem “encontrar meios de definir a situação, de estabelecer os parâmetros de acção futura e de prevenir a perturbação” (Amado, 2001, p. 365), e de onde, emergem padrões de comportamento e de interação mais ou menos estabelecidos para o futuro.

Para Arends (1995) e Estrela (1997), o desenvolvimento da autodisciplina deve ser o objetivo de qualquer estratégia que pretende gerir a disciplina dos alunos. Regra geral, os alunos valorizam aquele professor que sabe liderar a turma, impondo as regras necessárias ao trabalho e à relação, impondo a ordem com a firmeza necessária, sem cair nem no autoritarismo nem no permissivismo; valorizam, ainda, “o professor que evita as injustiças na interação, trata corretamente o aluno reconhecendo um princípio de reciprocidade nas relações, não persegue ninguém e, mesmo quando castiga tem em conta o comportamento e não a pessoa do aluno usa da medida justa e não erra o *alvo*” (Amado, 2003, p. 1028).

No que diz respeito à definição de regras, estas nem sempre são muito bem aceites pelos alunos. No entanto, são necessárias ao bom ambiente em sala de aula. Embora possam, intencionalmente, ser alvo de negociação, devem ter por base o bom senso. A sua aplicação deverá conduzir ao estabelecimento de rotinas diárias, e um “um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que eles perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224). Estas regras e rotinas surgem indubitavelmente ligadas à competência relacional do professor e ao modo como gere atitudes, comportamentos, espaços e conteúdos.

O aluno surge, deste modo, como uma espécie de *observador participante* para estabelecer as bases da futura interação, ou para testar as capacidades do professor, no sentido de saber se o professor é capaz de definir claramente as regras e de as fazer cumprir. Este teste feito pelo aluno, não consiste propriamente num ato subversivo e disruptivo, mas antes num meio de procurar a clareza e a evidência da situação. Isto porque os alunos procuram saber se o professor consegue manter a ordem; se é capaz de sorrir, isto é, se tem sentido de humor e se é capaz de os compreender. Esta definição da situação não passa, de imediato, pela comunicação formal das regras, mas por toda uma postura inicial (competência relacional) que mostra que tem autoridade, e «emite» firmeza e experiência. É aqui que o aluno tipifica o professor, fazendo juízos avaliativos afetivos (gostar/não gostar), moral (bom ou mau), relacional (fixe severo, impostor) e instrumental (competente/incompetente) (Amado, 2001; Woods, 1999; Caetano, 1993; Delamont, 1987). Nesta fase inicial, muitos alunos experimentam ou testam os professores para ver como eles reagem; e fazem-no utilizando diversos processos, alguns deles de carácter particular fazendo perguntas ou respondendo de forma desadequada sem ser; comentando e conversando clandestinamente; fazendo rir os colegas com «bocas»; resistindo ou opondo-se a certas exigências ou até fazendo ruídos.

Como resposta a todas estas solicitações, a legislação mostra-nos um perfil docente multidimensional (Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto), considerando o professor um agente educativo dinâmico que, em colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, possa desenvolver tarefas de organização e prática docente, de mediação, inovação, gestão, avaliação, orientação e investigação, assente nas dimensões da competência docente aqui referenciadas.

No contexto de sala de aula, a “dinâmica da turma não é um fenómeno isolado e independente; ela tem uma expressão que resulta de um jogo interacional complexo

estabelecido entre três lados do triângulo (nem sempre equilátero) ” (Amado & Freire, 2009, p. 24). São eles: cada aluno com as suas particularidades, o contexto social criado pela turma e o professor no modo como concretiza as diversas dimensões da sua competência (dimensão relacional, científica, técnica, pessoal e clínica) e que se refletem, também, no modo como o professor gere estes reforços, como a turma os acata e o aluno os aceita (Amado & Freire, 2009).

Os alunos que constituem uma turma são todos diferentes entre si, pelas características da sua personalidade, pelo trajeto realizado pelas competências e habilidades que desenvolveram e pelo modo como interpretam as situações vivenciadas. O reconhecimento destas particularidades é muito importante, pois as interações que se estabelecem em sala de aula têm a “marca” dessas especificidades. No entanto, embora o professor seja um agente socializador, faça um esforço para controlar a turma e tenha consciência que a sua base é relacional, nem sempre estas interações se estabelecem de forma cordial e poderão instalar-se situações de conflito, onde a sabotagem interativa toma lugar e, normalmente, é designada de problemas de disciplina (Amado, 2001). Quando esgotadas todas as negociações para resolver esses problemas, o professor poderá ter que recorrer à punição, que será sempre o recurso do fracasso das fases anteriores (prevenir, remediar), mediando o conflito de forma cordial e justa.

### **3. 3. Gestão de Conflitos**

Hoje em dia, poucas são as situações, tarefas ou profissões que não envolvam relações interpessoais. Diariamente, encontramos-nos em contacto com outras pessoas nas mais variadas situações do quotidiano. Assim, as relações estabelecidas com os outros são essenciais à nossa vida, enquanto seres humanos e como membros de uma sociedade. No campo educacional não é diferente, pois as relações que aí se estabelecem são fundamentais para o sucesso educativo, sendo a sala de aula o espaço privilegiado, onde essas interações se concretizam. De acordo com Delors (1999), a educação deve ter em conta quatro pilares essenciais na construção do conhecimento de cada indivíduo. Tal como enuncia o autor, os quatro pilares merecem a mesma atenção “a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo

ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (p. 78).

Assim, o primeiro pilar, que se intitula de *aprender a conhecer*, relaciona-se com a necessidade do ser humano adquirir os “instrumentos de compreensão” que lhe permitem conhecer o mundo à sua volta; Por sua vez, o segundo pilar *aprender a fazer* no que concerne à necessidade de adquirir competências que permitam ao ser humano trabalhar em equipa, em diferentes situações e contextos; o terceiro pilar diz respeito a *aprender a viver com os outros* uma vez que o ser humano se encontra integrado numa sociedade e, conviver com os outros, torna-se uma necessidade primordial; o último pilar, *aprender a ser* engloba os três pilares precedentes na medida em que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa” (Delors, 1999, p. 85), construindo o sentido de autonomia e reflexão sobre si, responsabilidade e iniciativa. A necessidade de mencionar os quatro pilares da educação relaciona-se especificamente com a natureza do terceiro pilar e da importância que este tem na gestão de conflitos. A fim de, voltar a focar a atenção, neste terceiro pilar apresentado por Delors (1999), este aponta no sentido que “desenvolver [uma] atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida” (p. 84), encontrando-se esta atitude relacionada com a capacidade do ser humano se colocar no lugar dos outros, compreendendo, deste modo, as suas reações, diluindo a possibilidade de conflito.

Em sala de aula, na relação pedagógica o conflito está presente, pois aí estão presentes alunos e professores que interagem entre si. “O conflito em si nem é bom nem é mau, é natural na convivência humana, o modo como lidamos com ele é que pode ser positivo ou negativo” (Freire, 2011, p. 44). No entanto, as diferentes fontes documentais ligadas à literatura educacional fazem recorrentemente referência à visão negativa do conflito. Contudo e parafraseando Freire (2011), “conflito não é sinónimo de violência, pois esta é apenas uma das formas possíveis de resposta ao conflito” (p. 44). Numa posição de análise, entendemos por conflito como sendo uma incompatibilidade entre duas ou mais pessoas. Todavia, também devemos ver o conflito num enfoque mais construtivo em que este é visto como um fenómeno social multidimensional que é parte integrante do ser humano essencial para a transformação social. Este, quando equilibrado, em termos de partes, por norma não causa problemas. Não obstante, em situações de abuso de poder, no caso de uma relação assimétrica pode desencadear situações de violência. “O conflito também não pode confundir-se com indisciplina, porque esta se define a partir da ordem estabelecida, das regras e das normas definidas para uma determinada situação pedagógica” (Freire, 2011, p. 45). Contudo, pode acontecer que situações

de indisciplina possam vir a gerar conflitos e aqui a ação e criatividade do professor é fundamental, assumindo o papel de líder/mediador apoiado, nas diferentes teorias e modelos de interpretação das relações interpessoais e de desenvolvimento humano.

Um dos papéis fundamentais e indispensáveis do grupo é a liderança, naturalmente assumida pelo professor e repartida pelos alunos, embora sempre sob a supervisão do professor. A liderança do professor, depende muito da sua personalidade ou idiossincrasia dos diversos papéis que assume, podendo ser um líder mais ou menos normativo, pessoal ou transacional. Esta capacidade de liderança reflete-se, ainda, no modo como gere os conflitos na sala de aula, a dinâmica que imprime no grupo, conforme as estratégias de organização e gestão do grupo, tendo em conta os objetivos a atingir, a maturidade do grupo, o número de alunos, a dimensão da sala, entre outros fatores (York-Barr & Duke, 2004). Porém, se é verdade que o líder *modela* o grupo, também é verdade que o grupo *modela* o líder. O melhor professor com alunos “difíceis”, devido a fatores vários, terá dificuldade em liderar, obrigando-o permanentemente a uma procura de equilíbrio relacional, o que lhe causa cansaço e desgaste, repercutindo-se na sua atividade pedagógica. No decorrer da sua carreira, o professor estabelece interações com os seus alunos, alicerçando-as, de forma a desenvolver a sua capacidade de lidar eficazmente com estes constrangimentos (Nias, 2001).

### **3.4. Dimensão Ética e Emocional da Competência Docente**

A diversidade dos alunos nos grupos turma é por demais evidente em todos os níveis de ensino. Em cada turma há alunos com níveis de desenvolvimento diferentes, ritmos de aprendizagem, padrões de comportamento e origens culturais diversas. Tal como cada aluno, também a turma, apresenta as suas idiossincrasias não só ao nível de aprendizagem, como ao nível de atitudes, comportamentos, ritmos de trabalho, marcação de territórios delineados pelas partes, no cumprimento ou incumprimento de regras. Em suma, a sala de aula será aquilo que Dubet (1996, cit. por Amado & Freire, 2002, p. 8), designa por um “universo de alianças e de conflitos”. Cada aluno é um só, pelo que é importante o professor identificar as particularidades que cada aluno em si encerra, tentando entrar no seu mundo, sem o invadir, adaptando

estratégias, tirando partido desse conhecimento para a organização da sala de aula, orientando as suas atividades de uma forma motivadora e dinâmica, de acordo com os interesses do aluno, da turma, proveniência social e cultural, dos alunos.

A capacidade de observação, análise e reflexão acerca da existência destas idiossincrasias parece-nos ser, em termos operacionais, muito importante para que se possa gerir o nosso e o seu “sentir” nas relações próximas que se vão criando. Reconhecemos igualmente, a sua relação com “o tipo de representações, perspectivas e expectativas que os professores elaboram acerca dos seus alunos e turmas, com o esforço que investem na compreensão dos seus problemas ao mesmo tempo que procuram relacioná-los objectivamente com seus *backgrounds*” (Amado, 2003, p. 1030). Este conhecimento sobre os alunos surge como elemento facilitador da organização e dinâmica da aula, pois leva o professor até um conhecimento que se reporta para além do que se vê na aula, permitindo-lhe uma maior eficácia na organização das suas atividades e estratégias específicas para os alunos em causa.

A identificação de uma articulação forte entre o conhecimento do aluno/ação/intenção/comportamento/fim pode ser resultado dessa seleção fundamentada, minimizando problemas, alargando o leque de soluções disponíveis para todos os participantes no processo educativo (Brandão, 1999). Os professores precisam de ser adaptativos porque enfrentam constantes situações de mudança, tendo em conta o número de situações que ocorrem em cada momento. Essa ação tem que se basear em prioridades coerentes, bem definidas, em que os alunos percebam os procedimentos, sem ambiguidades.

Esta capacidade relacional identifica-se na forma como o professor consegue gerir com inteligência emocional e flexibilidade, as situações com que se depara, por mais difíceis e inesperadas que possam parecer. Uma grande ajuda para que isto aconteça é o professor conhecer bem os seus alunos, confiar no seu potencial e estimular o seu desenvolvimento cognitivo (Jesus, 2005).

Baseadas neste pressuposto, do conhecimento individualizado de cada aluno, o professor procura ajuizar essas mudanças em função da sua exequibilidade, do confronto da teoria com a prática, da ética, do sucesso já obtido em situações similares, assumindo as suas decisões exclusivamente para aqueles alunos e para aquele contexto, sem generalizações (Hargreaves, 2001). Estes princípios muito presentes nas práticas dos docentes trazem implícitos reflexos louváveis a nível organizativo, pelo facto de eles condicionarem, de forma positiva, a ação de cada professor na sua prática pedagógica perante “aquela” turma e “aquele”

aluno, reconhecendo e procurando lidar adequadamente com os fatores menos visíveis do seu insucesso, desinteresse e indisciplina (Amado, 2003). É pois, neste contexto atual de mudanças sociais, educativas e até relacionais que o papel do professor surge como agente fulcral adaptando-se a esta dinâmica de renovação permanente, adotando novos meios, adequados às circunstâncias de cada momento, onde o esforço do professor passa, entre outras funções, por iniciar ou reforçar as novas gerações com saberes académicos alicerçados e, também pela cultura de valores que se têm vindo a diluir neste mundo frenético, do qual esta geração de jovens faz parte.

A profissão docente é complexa e delicada. No entanto, temos que reconhecer que essa complexidade, tem vindo a aumentar como resultado das diversas transformações que se verificaram nas “sociedades industrializadas e que estiveram na origem da globalização e da sociedade de informação” (Estrela, 2010, p. 6).

Os professores trabalham com públicos cada vez mais heterogêneos, tendo, pois, que fazer o ponto de equilíbrio entre as famílias e a sala de aula, função esta aliada à missão de vincular à escola não só os que estão lá por convicção como os que estão lá por obrigação. Esta hostilidade transforma o trabalho do professor numa ação

fortemente emocional que pode ter tanto de estimulante como de frustrante, mas que torna o professor particularmente vulnerável às situações instáveis da vida escolar e aos juízos de valores dos outros, sobretudo se ele não tiver controlo emocional e não estiver bem seguro dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional (Estrela, 2010, pp. 6-7).

Esta nossa convicção e a certeza de que o professor tem que se integrar num sistema dinâmico e auto-regulado que lhe permita lidar com o conhecido, o desconhecido e com o imprevisto, baseado em padrões de desempenho sustentáveis, orientou a nossa ação com os formandos para as grandes áreas que apresentamos e autores de referência que as referem. Em todos os momentos, a paixão pelo ensino (Day, 2004), as emoções (Estrela, 2010), a liderança sustentável (Hargreaves & Fink, 2007), a supervisão (Alarcão & Roldão, 2009; Alarcão & Tavares, 2010), entre outras temáticas, fizeram parte integrante deste percurso, do qual apresentamos a sua análise e interpretação mais adiante.

Tem sido afirmado, ao longo deste trabalho, que as relações que se estabelecem em sala de aula são muito importantes para o (in)sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A temática das emoções e da afetividade aliada à competência relacional na relação pedagógica



farão com que o professor se empenhe enquanto ensina e, simultaneamente, cativa a turma como um líder respeitado e respeitador. Deste modo, os alunos na situação de um bom ensino estão felizes, satisfeitos e motivados. Perante, a situação de mau ensino mostram tristeza e desmotivação, pelo que os métodos, o estilo de comunicação, a postura do professor, que envolve um conjunto de características relacionais serão as bases responsáveis pelo desenvolvimento de sentimentos negativos ou positivos nos alunos, indexado ao “a) estilo de relação sustentado pelo professor; b) às características pessoais do professor e suas atitudes e valores; e ao c) modo como controla e regula o comportamento discente” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p. 81).

Os professores, intervenientes diretos na ação, apresentam uma visão de proximidade com a mesma, diferente dos restantes intervenientes, valorizando o carácter interativo e interpessoal do desempenho. De acordo com Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho (2010), “Nas profissões de desenvolvimento humano o desempenho profissional é interactivo, isto é, o trabalho com pessoas é feito através da interacção com essas mesmas pessoas, sendo essa interacção o meio e parte do próprio conteúdo de desempenho” (p. 14), sendo seu apanágio manter “*os alunos ativamente envolvidos em actividades produtivas*”. A ação de formandos que trabalham com pessoas deve estar envolta em motivação, afeto e emoção e inteligência, sendo consequência de (in)sucesso da intervenção a conjugação destes fatores, componente pessoal e componente profissional (saberes próprios da profissão). O “sucesso depende do envolvimento das próprias pessoas no processo e, sobretudo, da interacção entre essas duas componentes do desempenho” (*Idem*), e do ritmo a que a aula se desenrola.

Também este envolvimento apela à dimensão afetiva da relação professor/aluno. Esta ganha uma nova dimensão porque estamos a vivenciar situações educativas com professores-estagiários/formandos/professores principiantes uma vez que estes estão a tactear esta realidade, envoltos em insegurança e outros medos.

Pelas marcas profundas que este período deixa no percurso de um professor, pelos “sentimentos contrários, que oscilam entre o desejo de realização e a alegria pelas pequenas vitórias do dia-a-dia” (Estrela, M.T. 2010, p. 23), compete ao supervisor dar respostas ativas, criativas e assertivas, dando oportunidade ao formando de se afirmar, refletindo sobre as situações vivenciadas e observadas. Este processo permite associar o processo investigativo à *práxis*, pois “este pressupõe um pensamento criador na produção e não apenas na transmissão de ideias e procedimentos. A atividade educativa tem nesse sentido, como fundamento a

compreensão das relações humanas na investigação de problemas e constituição e valores éticos ” (Pinheiro, 2012, p. 92).

Esta postura permite, ao formando, a interiorização do processo formativo como algo vivo, que se constrói e reconstrói nas suas próprias ações, na compreensão das situações vivenciadas, e da sua pesquisa, e que mais tarde serão vistas não com distanciamento e impossibilidade de concretização em sala de aula, mas como mote de análise e reflexão para outras vivências pedagógicas. A investigação na ação, baseada na reflexão e auto-reflexão, permite a prevalência do aspeto formativo, na ação, como facilitador e agente de mudança, em detrimento do seu papel apenas teórico e conceitual. Permite ainda, uma forma de pensamento instrumental sobre os métodos e estratégias utilizadas para melhorar as práticas educativas e que não seria possível se os formandos não tivessem este espaço de questionamento para equacionar modificações e exercitarem a sua autonomia (Pinheiro, 2012).

Neste processo de aquisição de autonomia realçamos, entre outros aspetos, o conjunto de valores, atitudes e comportamentos característicos da escola, assim como a importância das relações que se estabelecem e que contribuem de forma substancial para a sua socialização. Na opinião de Nascimento (2007), “a importância do papel dos alunos e da escola na socialização do professor” (p. 60), proporciona momentos de êxito ainda maiores, quando o formando ganha mais experiência e passa a demonstrar preocupação com eles, com a sua aprendizagem e com os seus comportamentos, sobretudo no momento em que o reforço do comportamento adequado é justo, proporcionando momentos de integração, com influência direta nas ações do aluno.

É o professor enquanto pessoa que faz muitas vezes a *diferença* na relação com os seus alunos. Para lidar com situações difíceis, são feitas muitas exigências ao professor que dependem muito da sua própria formação pessoal, dos seus valores, dos seus princípios éticos e deontológicos, da sua capacidade de resistência, mas também do seu otimismo, da sua capacidade de compreender o outro, do seu desejo e empenho na ajuda e no cuidado daqueles que, apesar dos comportamentos, por vezes, não serem os mais desejados, se revelam mais fracos e necessitados.

Neste sentido, a docência assenta num conjunto articulado de saberes, de saber-fazer e de atitudes (Estrela, M. T., 2010). Um ideal de serviço que se consubstancia, no exercício ético da profissão baseado no eu pessoal do professor, que se refletirá na relação pessoal que

estabelece com os seus alunos. No seio desta relação, reconhecer o aluno *como pessoa* é um marco significativo. Este é

um reconhecimento fundado, numa ética da autonomia, da solidariedade e do respeito pelos projectos, pelos saberes, pelas aptidões, pelos direitos do outro; um reconhecimento simultaneamente prático e traduzido numa Relação Pedagógica que impulse cada um dos intervenientes (professor e aluno) a ir além do superficial e aparente no outro, aprofundando continuamente o conhecimento recíproco e o crescimento de ambos (Amado, 2003, p. 1032).

O professor deve, assim, consciencializar-se desta dinâmica de renovação permanente, dotando-se de meios adequados às circunstâncias, onde as competências emocionais e éticas estejam cada vez mais presentes.

Sublinhamos que “o ensino é uma actividade essencialmente relacional e as emoções premeiam as relações humanas” (Freire, Bahia, Estrela, M. T., & Amaral, 2011, p. 43) e, por isso, centramos aqui o nosso campo de ação, procurando mudanças nas ações dos formandos e no processo, baseando-nos na interpretação sistémica dos dados recolhidos, na análise do processo e no contributo das temáticas abordadas em contexto seminário. Somos da opinião, de que a pesquisa na e sobre a ação, constitui-se como uma aprendizagem ativa de significados e a sua avaliação permite planificar novas ações, tendo como base os dados recolhidos, a reflexão realizada sobre os mesmos e o enquadramento teórico, caso se justifique (Pinheiro, 2012; Caetano, 2004), contribuindo assim, para que as suas expetativas em relação à formação correspondam ao que se pretende.

Sabendo que os cursos via ensino causam sempre algum desconforto, porque se vivenciam dias difíceis, nesta área, é necessário focos de interesse que os motivem e os façam sentir realizados em contexto educativo. Foi essa postura que encontramos, no grupo com o qual organizamos o nosso estudo. No entanto, parece-nos ser de interesse referenciar, igualmente, o estudo realizado por Flores (2012), acerca das expetativas dos formandos face à sua formação. De entre as expetativas dos formandos, destaca-se a colaboração no processo ensino-aprendizagem dos alunos (98,4%), aprender a melhorar os resultados dos alunos (98,2%), aprender a preparar os alunos a viver numa sociedade democrática (93,5%), aqui muito presente a questão dos princípios, dos valores, da ética, da deontologia, das relações humanas e da paixão pelo ensino. Os professores com paixão pelo ensino comprometem-se, demonstram entusiasmo e muita energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e adultos. Os professores apaixonados pelo ensino têm

consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que fazem a diferença (Day, 2004).

Este tipo de professores procura dar resposta, às exigências, às expetativas sociais e às necessidades crescentes que os alunos impõem. Para tal, será necessário operar mudanças no pensamento e na ação que influenciam a “cognição e [a]emoção, ambas as dimensões não observáveis no ensino mas fortemente afetadas pelas crenças que os professores possuem” (Freire, Bahia, Estrela, M. T., & Amaral, 2012b, p. 1).

### **3.5. Dimensão Técnica da Competência Docente**

Atendendo a que a prática pedagógica se concretiza em contexto institucional com as normas e valores inerentes a esse contexto, é necessário que esta se desenvolva em espírito de colegialidade, facilitando as relações, as diferenças que permitem um sentido de individualidade e uma reinterpretação dos diferentes papéis, de forma a facilitar a relação interpessoal entre os vários intervenientes no processo educativo (Estrela, M. T., 2010).

Esta dimensão da competência docente encontra-se ancorada no modo como o professor organiza as suas atividades académicas, tendo como preocupações dominantes: (i) as metodologias empregues; (ii) a planificação; (iii) a gestão da comunicação; e (iv) a organização de atividades que lhe permitam motivar os alunos, sem descuidar a componente avaliativa, também importante no processo de ensino-aprendizagem. Para que esta dimensão da competência docente seja colocada em prática de forma eficaz, exige-se, ao professor, uma sólida formação científica (conhecimento dos conteúdos a ensinar) e pedagógica (Amado, 2003).

Estes aspetos, aqui referenciados, aplicados num paradigma de processo/produto, fazem a diferença entre professores “eficazes” e “não eficazes”, em termos de exercício da atividade docente, existindo uma relação direta entre essas diferenças e a problemática da indisciplina em sala de aula. Nesta dimensão, faz sentido falar de práticas e posturas do professor na correta gestão didática e curricular da sala de aula.

Assim, de acordo com Doyle (1986), por gestão da sala de aula entende-se o conjunto de estratégias/atividades desenvolvidas em sala de aula, que permitam o desenvolvimento, de forma eficaz, do processo de ensino/ aprendizagem. É neste âmbito que Arends (2001), define o conceito de gestão da sala de aula, como as estratégias utilizadas pelos professores para organizar e estruturar as suas atividades com o objetivo de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo. A diversidade cultural com a qual os professores têm que lidar em sala de aula exige capacidades e competências acrescidas por parte do professor na gestão de sala de aula, mobilizando não só saberes da ordem do saber e do saber fazer, como do saber ser com os outros.

A questão central que envolve o trabalho de Kounin, trabalho de referência sempre que se fala de gestão da sala de aula, é “se será possível prever o comportamento dos alunos a partir do que o professor faz?” (Kounin, 1977, cit. por Santos, 1999, p. 15). O comportamento dos alunos é, em parte, dependente do que faz o professor. As estratégias do *management* que, segundo Kounin, são fundamentais, na aula, para a prevenção da indisciplina, prendem-se com o facto de o professor saber ou não implementar suavidade e ritmo no decurso das atividades da aula e na transição entre elas; saber demonstrar, aos seus alunos, que sabe o que se passa na sala de aula; saber responder a mais do que uma situação, em simultâneo e saber manter o interesse da turma nas várias atividades e diversificar atividades, conteúdos, capacidades e as organizações grupais da turma. Integrada ainda nesta gestão, o professor deve organizar atividades de ensino, com métodos adequados e ativos, traduzindo domínio das situações, planificação, organização e clareza de comunicação (Amado, 2000).

### **Comunicação Pedagógica**

Outro ponto importante tem a ver com as *competências comunicacionais na aula*. De acordo com M. T. Estrela (1998), “todo o acto pedagógico é essencialmente um acto de comunicação visando induzir a aprendizagem de um saber” (p. 57). A comunicação ocupa assim, o cerne do processo pedagógico, implicando “a criação de condições favoráveis (...) que possam tornar eficaz todo o processo”. Para que se compreenda o processo de ensino-aprendizagem é necessário compreender o processo de comunicação e como ele se conduz de forma sintonizada com os interesses dos alunos (Antão, 2001).

É necessário frisar a existência de problemas de descodificação, pois sintetizando Bourdieu, Passeron e Saint-Martin (1892), há poucas atividades consistindo tão exclusivamente, como no caso do ensino, na manipulação das palavras com o devido reconhecimento para a enorme perda de informação transmitida na aula. Importante referenciar, igualmente a existência de um ritmo equilibrado da comunicação, dada a assimetria nas competências comunicativas, é imprescindível que o professor transmita a informação a um ritmo adequado às capacidades dos recetores (alunos). A linguagem do professor não deve, pois, ser “formalizada, abstracta e sem imagens. Pelo contrário, deve revelar-se simples, coloquial, rica em imagens e em comparações” (Antão, 2001, p. 22), de forma a tornar a mensagem acessível e clara<sup>8</sup> para os alunos.

Antão (2001), reforça, ainda, a ideia de que ensinar não é só transmitir conhecimentos; é “fazer pensar, é estimular o aluno para a identificação de problemas, ajudando-o a criar novos hábitos de pensamento e acção”, conduzindo “o aluno à problematização e ao raciocínio” (p. 15). O professor deve ser um bom comunicador e criar empatia com os seus alunos. Só assim, a comunicação existirá de facto, verificando-se a dita comunicação nos dois sentidos, sendo de considerar que “a bilateralidade da comunicação na aula é não apenas aconselhável, mas sobretudo indispensável” (Antão, 2001, p. 15).

A atividade desenvolvida pelo professor no grupo-turma exige-lhe, então, uma comunicação eficaz, para que possa atingir os objetivos propostos. Contudo, esta eficácia do ato de comunicar nem sempre é a desejável, até porque o professor se encontra perante uma grande diversidade de alunos com diferentes níveis intelectuais e com diferentes representações das camadas sociais, o que nem sempre facilita a passagem da sua mensagem.

Esta interação, embora com um carácter científico específico, integra-se num ato social, comunicacional, sendo a comunicação um código chave para uma gestão de sala de aula eficaz. Ainda que os autores apontem este modelo ligado à área empresarial, o modelo de *Lasswell*, aplica-se, por inteiro, à sala de aula onde a comunicação está, em permanência, e é fundamental para o sucesso, ou não, das relações que aí se estabelecem.

Os autores McQuail & Windahl (2003), referem-se a *Harold D. Lasswell*, um cientista político americano, que em 1948, começou um artigo com aquela que é talvez, a mais famosa

---

<sup>8</sup> Em que consiste a clareza de discurso do professor? Lopes e Silva (2010), define “clareza do discurso do professor como organização, explicação, exemplificação e prática guiada e avaliação da aprendizagem do aluno” (p. 37).

expressão de investigação em comunicação, e passo a citar: “Uma maneira cómoda de descrever um acto de comunicação é responder às seguintes perguntas: Quem? Diz o quê? A quem? Como? Com que objectivos?” (p. 112). O impacto desta expressão deu nome ao respetivo modelo, a que os autores Caetano e Rasquilha (2007), se referem da seguinte forma: Quem? – O emissor – A comunicação será tanto mais inteligível quanto mais clara for a qualidade ou capacidade do papel do emissor, enquanto comunicador, pois o papel que ele assume clarifica a comunicação.

Diz o quê? A mensagem é aquilo que liga o emissor ao recetor. *Lasswell* recomenda cuidado na escolha das palavras, na organização das frases, à razão por que se emite determinada mensagem e a sua significação, as palavras e as frases devem ser claras para não levar a interpretações erradas.

A quem? - Ao(s) recetor(es) – estes autores referem que há quem defenda que o grau de importância do emissor perante o recetor no processo de comunicação humana, é crucial.

Como? - Através de que canal – a escolha do meio adequado pode, por vezes, garantir o êxito ou provocar o fracasso do processo de comunicação. A comunicação frente a frente é um meio muito utilizado “*Ao repreender identifico o aluno em falta*”.

Com que objetivos? – Quais os efeitos – a finalidade da comunicação deve ser evidente, para precaver interferências, distorções e mal-entendidos.

Por conseguinte, há preocupação com o resultado prático da comunicação, com o seu controlo e com a avaliação de resultados, pois o elemento principal na prática da comunicação é a decodificação e envolvimento do emissor e do recetor na mensagem a transmitir. No entanto, é sabido que existe uma “divisão entre o lado da norma *versus* o lado da transgressão (...) designados de alunos problema” (Estrela, T., 1998, p. 42), e que por vezes é difícil gerir, porque o(s) aluno(s) com comportamentos disruptivos perdem prestígio perante os colegas, não trabalham, desmotivam, são barulhentos, recusam cumprir regras (Nascimento, 2007). Como forma de gerir, os conflitos que daqui advêm, solicita-se ao professor que desenvolva competências, essencialmente relacionais, fundamentadas “em cooperação, empatia, assertividade, suporte social, auto-estima e auto-realização” (Jardim, 2010, p. 297), desenvolvendo atitudes positivas de desempenho e de relacionamento, bem como aptidões para executar as tarefas.

Esta prática tem subjacente, um discurso claro e objetivo em que a comunicação é vista como a troca de ideias e experiências, num processo interativo e pluridimensional, sem

esquecer que cada aluno é um aluno, com as suas especificidades. Subjacente aos requisitos de uma comunicação estimulante, o professor deve ter a noção do que é fundamental e do que é acessório; deve ampliar a capacidade de pensar dos seus alunos e desenvolver habilidades para observar, relacionar, estruturar, analisar, justificar, sintetizar, correlacionar, inferir, desenvolvendo competências que o tornarão um cidadão ativo, reflexivo e crítico, pronto para enfrentar a complexidade da vida e do mundo que o rodeia.

Em síntese, as dimensões das competências docentes, operacionalizam-se num espaço complexo “que envolve conhecimentos e competências técnicas, tecnologias diversas, mas também *cuidados*, modos de ser e de pensar de cada um dos intervenientes na sala de aula - o que ainda se torna mais complexo se tivermos em conta a natureza psicossocial do grupo turma, a relação do que se passa na aula com o clima e cultura da escola e com aspectos determinantes da comunidade envolvente” (Amado & Freire, 2010, p. 311). Todo este processo se complica, quando falamos de professores estagiários, ou professores em início de carreira. Colocados, assim, entre um pensar e um agir contraditórios, estes professores, em vez de atingirem um determinado grau de emancipação e maturidade, poderão vivenciar alguma experiência susceptível de provocar o dito *choque de realidade* que é visto como o corte que se dá entre os ideais criados, durante a formação inicial e a realidade do dia a dia, numa sala de aula.

Assim, é desejável, que o período da formação inicial, aqui designado por estágio (contacto real com a escola, de forma algo autónoma e simultaneamente supervisionada), seja um momento privilegiado para apoiar os formandos, no sentido de antecipar toda esta problemática de inserção na carreira. O modo como decorre o processo de supervisão, poderá ajudar os professores-estagiários, a desenvolver a sua competência relacional e de gestão da sala de aula, com vista à assunção de uma atitude preventiva e pró-ativa face à indisciplina, é um dos focos desta investigação. Além disso, tomaremos como linha orientadora um modelo de supervisão reflexivo, enquadrando-o num dispositivo com características de investigação-ação, que se constitua “como uma forma de lidar com o relativismo das respostas possíveis, mas, ao mesmo tempo de integrar a contradição e a incerteza e que se concetualiza nas características do modelo de formação reflexivo apresentado por Shön (1983), Sá-Chaves (2000), Alarcão (1996), entre outros.

Este modelo de supervisão constitui-se como um processo de desenvolvimento das competências profissionais, construído a partir do diálogo constante entre a teoria e a prática, diálogo este que tem como referentes significativos a prática educativa e as conceções teóricas



que lhe estão subjacentes, levando os seus protagonistas a fazer da sua prática um campo de reflexão, onde se estrutura e fundamenta a ação. Procurou-se apoiar os professores-estagiários num processo de desenvolvimento, tornando-os cada vez mais capazes de lidar com incertezas. Pretendeu-se projetar uma imagem do supervisor como fonte de efetiva ajuda e apoio com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor. Alguém que cria condições de procura de significados de e para as suas atitudes e opções, levando-o a identificar problemas, a planificar ações, num processo que enquadra o saber do formando e do formador, mas igualmente suscita dúvidas e incertezas de um e de outro (Alarcão, 1996). Este processo irá decorrer em contexto de formação inicial de professores.

## **PARTE II**

### **ESTUDO EMPÍRICO**



## **CAPITULO I**

### **METODOLOGIA DO ESTUDO**



## 1. Problemática e Objetivos do Estudo

As vivências pessoais e profissionais foram-nos conduzindo, neste estudo que agora apresentamos. Quando em 2000 iniciámos a atividade docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, no Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica, Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, percebemos, quase de imediato, que os formandos/futuros professores em formação inicial, nomeadamente em contextos de supervisão, evidenciavam fragilidades, em alguns aspetos da relação pedagógica, com maior incidência na organização e gestão de sala de aula, e controle disciplinar. Como formadoras e investigadoras, mobilizamos todas as oportunidades, no sentido de melhorar a sua integração em contexto educativo e atenuar o choque com a realidade.

Na investigação, apresentada em livro, da dissertação de mestrado (Ribeiro, 2010), procuramos saber como os formandos/futuros professores lidavam com a indisciplina em contexto de estágio e conhecer as suas perspetivas acerca do contributo da formação inicial para lidarem com esta dimensão do seu desempenho profissional.

Nos relatos obtidos através de entrevista, evidencia-se a falta de formação e as grandes dificuldades dos professores estagiários para lidar com estas questões da relação pedagógica, o que nos motivou a iniciar este novo percurso investigativo.

Existem estudos que revelam a enorme importância que os professores atribuem a esta fase da sua formação, muitas vezes apontando-a como a única e efetiva experiência de formação (Galvão & Reis, 2002). Pode, no entanto, ser um período de grandes contradições, angústias e perplexidades, como sublinham Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2006), ao dizerem que se trata de “um ano de grande conflitualidade, ambiguidade e incerteza a nível socioprofissional, relacional e epistemológico (...) mas pode também ser um período de elevado valor formativo, pelas riquezas de aprendizagens realizadas” (p. 45).

Neste sentido, falta pesquisa nesta linha de investigação sobre os professores-estagiários, o que nos parece ser uma lacuna importante que deve ser colmatada. Nesta primeira fase de imersão na profissão, o conhecimento do modo como os professores vivem a dimensão emocional e relacional, na relação precoce que estabelecem com os alunos e o contexto escolar em geral, que pode ser muito relevante no quadro formativo, por reforçar uma abordagem mais

humanista e personalizada da formação, que está intimamente ligada ao desenvolvimento de competências noutras dimensões da atividade docente, como sejam as competências científicas e pedagógicas da competência docente, considerada no sentido mais global.

Deste modo, perspetivamos a escola como unidade organizacional com enorme potencial de mudança e reconhecemos a importância do desenvolvimento de culturas de colaboração entre as escolas e as instituições formadoras de ensino superior, entre professores e investigadores (Caetano, 2003).

Assim sendo, foi nosso propósito realizar uma investigação, apoiada num esquema de Investigação-Ação, cujo objetivo era o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula dos futuros professores, em contextos de supervisão, visando uma atitude preventiva face à indisciplina.

Por conseguinte, partimos da seguinte questão/problema - Quais são os contributos de um processo de supervisão reflexiva, apoiado num esquema de investigação-ação, para o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, de professores estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Esta questão geral desdobrou-se num conjunto de questões mais específicas e que orientaram o desenvolvimento, das diferentes etapas do estudo:

- i) Como é que os processos formativos promovem o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em professores estagiários do 1º ciclo do ensino básico?
- ii) Que relações se estabelecem entre o desenvolvimento destas competências e a prevenção da indisciplina?
- iii) Que mudanças se observam nas práticas e nas conceções destes futuros professores acerca da dimensão relacional do ensino, decorrentes de um processo de supervisão, apoiado num esquema de Investigação-Ação?

Decorrentes destas questões formulámos um conjunto de objetivos que nortearam o nosso estudo, e que seguidamente se explicitam:

- . Promover o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula em professores estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- . Evidenciar a relação entre o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula e a prevenção da (in)disciplina.

. Identificar mudanças ao nível da competência relacional e de gestão de sala de aula, experienciadas por professores estagiários num processo de formação supervisionada, apoiado num esquema de Investigação-Ação;

No sentido de dar resposta a estas questões e com o objetivo de alcançar as metas delineadas desenvolvemos, no ano letivo, 2009/2010, um trabalho empírico com estudantes do 4.º ano de Licenciatura em 1.º Ciclo Ensino Básico (último ano de funcionamento pré-Bolonha), integrado na disciplina de Prática Pedagógica III (PPIII) e Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica (SIPP).

## **2. Opções Metodológicas**

Definido o objeto de estudo, o desenvolvimento da competência relacional e de gestão da sala de aula de professores estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico é apresentada a abordagem teórica, segue-se a escolha da metodologia. Damos ênfase aos propósitos metodológicos defendidos por Estrela, A. & Esteves (1989), em que a componente investigativa na formação inicial deve ser considerada um “processo de formação de professores (...) [baseado] na utilização da investigação como estratégia de formação [com o objetivo] de criar uma atitude científica no professor em formação” (p. 97).

A opção por uma determinada metodologia tem por base a procura e o ajustamento entre a problemática, os procedimentos ao longo do percurso e a interpretação dos resultados. O que realmente influi na escolha do método é o posicionamento do investigador, relativamente ao paradigma investigativo, bem como o enquadramento teórico e epistemológico que rege a investigação. Em síntese, a decisão tomada está diretamente ligada à forma como se perspetiva a realidade e as suas implicações para as questões epistemológicas.

Equacionados todos estes aspetos, embora se reconheça que vários fatores podem ser determinantes para a escolha do paradigma de investigação, o mais importante parece ser a coerência e a interação permanente entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas que constituem as dimensões fulcrais do processo investigativo.



Na nossa investigação optámos pelo estudo das dinâmicas formativas vividas por uma turma de estudantes do 4.º ano do curso de licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de seminário de supervisão e em contexto de salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, pretendemos envolver estes estudantes bem como toda a equipa de supervisão, implicando-os nos processos de transformação das suas conceções e práticas pedagógicas. Neste sentido, adotámos a Investigação-Ação como estratégia formativa e de investigação. Seguidamente, apresentamos a fundamentação desta estratégia de investigação e paradigma em que se enquadra.

## **2.1. Paradigma Sócio-Crítico e Investigação-Ação**

Os objetos de estudo em Ciências de Educação geralmente são complexos e neste âmbito a perspectiva positivista, baseada na abordagem hipotético-dedutiva, apoiada em análises quantitativas tem sido identificada como redutora para a análise intrincada que esses objetos de estudo requerem. A linearidade dessa perspectiva, bem como as suas finalidades, traduzidas na seleção de dados, objetivos, medíveis, regulares, tem colocado em questão, estudos que envolvam processos humanos e sociais, pela sua abrangência e dinâmica, contrapondo-lhes as abordagens interpretativa, crítica e complexa, que permitem uma melhoria na compreensão das ações dos sujeitos, das dinâmicas em que participam e sua relação com os contextos.

De acordo com Valles (1997), o paradigma eleito deve guiar o investigador nos aspetos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, opinião igualmente partilhada por Guba e Lincoln (1994). Embora constituam campos de análise distintos, os autores consideram estes aspetos intrinsecamente relacionados. As questões ontológicas relacionam-se com a forma, como se analisa a realidade e o que é possível saber sobre essa mesma realidade. As questões epistemológicas analisam a natureza da relação entre o que já se sabe e o que se pode vir a saber e problematizam estes saberes numa base de objetividade *versus* subjetividade. As questões metodológicas permitem discutir as técnicas e os procedimentos de forma a conduzir a investigação e chegar aos resultados/aos dados que se acreditam ser possível obter.

A investigação qualitativa/interpretativa tem subjacentes três grandes linhas orientadoras que as diferenciam de outras metodologias. A saber: a compreensão do objeto em estudo, centrando-se na análise e observação dos factos, o papel adotado pelo investigador responsável na interpretação desses dados e o vínculo ao objeto, que o investigador reporta, para a construção do novo conhecimento (Stake, 1995). Acrescem, ainda, pelas características da investigação qualitativa, o facto de ser importante aprofundar e desenvolver conhecimento relacionado com uma dada situação, pois assume-se que se sabe muito pouco sobre o objeto de estudo. Neste sentido, a investigação qualitativa, e tal como a definem Bogdan e Biklen (1994), integra cinco características que a diferenciam de outros paradigmas. São elas: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador, o principal instrumento, permanecendo durante um período de tempo considerável no local onde realiza a recolha de dados, escola ou outro local; ii) a principal preocupação é a descrição dos dados, onde os escritos da investigação contêm registos realizados em contexto; iii) grande preocupação com o processo e menor preocupação com o produto final; iv) por norma, os dados são analisados de forma indutiva; v) e o significado dos dados recolhidos é de vital importância para a investigação.

A educação e todo o meio que a envolve (professores, alunos, escola...) é um campo de ação privilegiado, para os estudos qualitativos, numa tentativa de estudar a realidade educativa em contexto real, tentando retirar-lhe sentido e interpretar os fenómenos, de acordo com os significados que cada interveniente lhe atribui (Rodríguez-Gómez, Flores & Garcia 1996). A investigação qualitativa admite que a realidade é subjetiva e holística, dando uma maior ênfase à compreensão, que passará por uma visão pluralista da realidade, de acordo com a interpretação participante nessa realidade. Esta interpretação sugere uma análise do modo de pensar do outro, mas não um pensamento igual ao outro, pois existem, entre outros fatores, valores que os diferenciam e que aqui exercem a sua influência.

A abordagem qualitativa surge em investigações que se orientam para a descoberta, com grande abertura por parte das linhas orientadoras da investigação, onde a componente teórica é revisitada a todo o momento, podendo surgir a necessidade de a reformular à medida que o estudo empírico decorre. Todo o processo visa a compreensão, a análise e a discussão da realidade dos sujeitos intervenientes no estudo. Tal facto leva os investigadores que optam pela abordagem qualitativa em educação, a questionar os sujeitos da investigação com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências (...) numa espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos ” (Bogdan &

Biklen, 1994, p. 51), privilegiando o processo, procurando compreender o significado, que cada um lhe atribui.

A perspectiva interpretativa melhora a compreensão, das realidades complexas ao permitir, um melhor entendimento dos significados atribuídos pelos sujeitos às ações num determinado contexto. Através desta abordagem, pretende-se interpretar em vez de medir e procura-se compreender a realidade tal como ela se apresenta, experienciada pelos sujeitos envolvidos, a partir do que pensam e como agem, de acordo com os seus valores, atitudes, hábitos, representações, opiniões e crenças. Essa realidade vivenciada na prática pedagógica torna-se ainda mais complexa porque a

escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana, que, pela actividade daqueles que se envolvem arduamente nesse espaço de intensa vida, acabam sempre por brotar para a esfera social o que de melhor se pode extrair de um ambiente pleno de diálogos e sonhos onde a vontade de mudar pulsa a cada momento (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 356).

Assim, concebemos o presente estudo no sentido primeiro, de criar um espaço propício à compreensão da complexidade dos fenómenos que cruzam as experiências educativas vividas nas escolas e as experiências formativas vividas em contexto de formação inicial de professores. Pretende-se que os professores estagiários, envoltos de uma cultura de colaboração (professores estagiários, cooperante e supervisor) tenham oportunidade de viver o seu caminho formativo como um efetivo processo, de desenvolvimento profissional.

Afirmar que todas as investigações assentam num paradigma é algo recorrente em estudos desta natureza. No entanto é imprescindível enunciá-lo. Tal como refere Patton (1980), os paradigmas são formas de dismantelar a complexidade do mundo real e formas diferentes de ver o mundo. O paradigma fenomenológico-interpretativo, a partir de meados dos anos 80 do século XX traz novas perspectivas à investigação social (Amado, 2013). Abriram-se, de forma progressiva, “as portas a uma grande variedade de fundamentações teóricas (...) mas também se abriram, como não podia deixar de ser, as portas a novos paradigmas, de que há a salientar o sócio-crítico” (Amado, 2013, p. 50).

O paradigma sócio-crítico distancia-se do paradigma positivista e interpretativo, respetivamente, pelo excessivo objetivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjetividade do segundo. O paradigma sócio-crítico traz para o campo de investigação práticas reais, concepções ideológicas e valorativas que permitem determinar o conhecimento e a

mudança que possa advir dessa investigação. Este paradigma faz incidir em si a intenção de mudança, procurando abolir qualquer ideologia que condicione o acesso ao conhecimento e à transformação da realidade vivenciada em contexto educativo (Stenhouse, 1983). É uma perspectiva, dinâmica, na forma como encara a realidade contextual, tem uma grande interatividade social, muito próxima do mundo real, a prática pedagógica, muito participativa, reflexiva, transformadora, tornando-se num verdadeiro esteio que apoia muitos investigadores neste espaço de sala de aula e não só.

Estamos perante um contexto teórico interventivo e transformador que surge, no campo da investigação educativa como uma metodologia capaz de “proporcionar uma acção mais profícua e consequente na medida em que se centra na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser o ponto de partida para a emergência de possíveis teorias” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 357).

É no cerne deste paradigma, mais interventivo e transformador, que surgem no campo de investigação educativa, metodologias centradas na reflexão crítica, na transformação da prática pedagógica. Este pensar e agir deu origem a uma metodologia que remonta à década de 40 do século XX, através do artigo de Kurt Lewin “*Action Research and Minority Problems*” que rapidamente fez expandir a designação “Investigação-Acção”. Esta designação remonta ao século XX, sendo K. Lewin o seu grande impulsionador (Máximo-Esteves, 2008).

De entre as definições mais referidas na literatura surge a de John Elliot, que desenvolveu o seu trabalho em Inglaterra, com forte impacto junto dos professores, focando a investigação-ação no desenvolvimento curricular “Podemos definir a investigação ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliot, 1991, p. 69). Subjacente a esta definição ampla surgem duas linhas de ação; uma que remete para a melhoria da qualidade do que acontece em determinado momento e outra que nos direciona para a necessidade de investigar essa situação. Esta ação remete-nos para o “conceito de desenvolvimento pessoal e profissional para o qual se requer a compreensão dos ambientes e das acções cuja mudança se deseja, mediante a prática de investigação dos mesmos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18). É neste sentido, que se olha para a investigação-ação como uma metodologia de investigação que deve colaborar e apoiar os professores para que eles possam lidar com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida e fundamentada. Com esta postura, os professores não só contribuem para

melhorar o trabalho nas escolas, onde exercem a sua ação pedagógica, como também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional, através da investigação que realizam.

Para Kemmis e McTaggart (1988), “a investigação-ação é uma forma de indagação introspectiva *colectiva* empreendida por participantes em situações sociais [e educacionais] com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas com a compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar” (p. 9). O autor Pérez Serrano (1990), refere-se à Investigação-Ação como um processo circular de questionamento e análise da realidade, em que os problemas vivenciados em contexto, assumidos na perspetiva de quem os vivencia, consubstanciam uma reflexão e uma atuação sobre os mesmos, por forma a introduzir melhorias/mudanças, implicando neste processo os que vivenciam essa realidade, convertendo-se em co-autores da investigação. A essa natureza praxeológica será necessário acrescentar o seu carácter situacional, a que se alia o carácter cíclico que permite à investigação-ação aplicar um conjunto de auto-correções e mudanças aliadas à constante renovação da investigação e da ação, implicando que este seja um processo aberto e em evolução.

Em síntese, as diferentes aceções apontam para objetivos comuns: introduzir mudanças nos sujeitos implicados, na prática educativa, no questionamento da mesma e nos valores éticos e deontológicos que as integram, durante o processo e quando tornam públicos os resultados das investigações que daí advém.

Contudo para colocar em prática esta metodologia existem diferentes modalidades, que apresentam objetivos diversos e papéis distintos para o investigador e a sua relação com os participantes. Carr e Kemmis (1988), apresentam a sua perspetiva para as diferentes modalidades: i) *Investigação-ação técnica*, com o investigador a assumir o papel de perito, exterior ao processo, com uma relação assimétrica com os participantes. São investigadas questões externas sem que os interesses e motivações dos participantes sejam tidos em conta; ii) *Investigação-ação prática*, em que o investigador promove a participação, o envolvimento, a auto-reflexão, em que todos os participantes cooperam para o mesmo objetivo, diluindo assimetrias e promovendo a compreensão do processo; iii) *investigação-ação emancipatória* integra dinâmicas colaborativas e reflexão crítica/política, sempre numa perspetiva hetero-reflexiva.

Referimos ainda as modalidades “Investigação-para-a-ação, desencadeada por alguém que tem necessidade de obter informações sobre uma situação/problemas com o

objetivo de agir sobre a mesma” (Amado & Cardoso, 2013, p. 191); Investigação-na/pela-ação, que é um “procedimento de grande complexidade, (...) devido à multidirecionalidade e coexistência dos seus objetivos (...) produção de conhecimento (objetivos de investigação), para a introdução de mudanças (objetivos de inovação) e de formação de competências nos participantes (objetivos de formação)” (Amado & Cardoso, 2013, p. 191).

Esta modalidade, Investigação-na/pela-ação, assume um cunho colaborativo e participativo com a colaboração e articulação entre o investigador e os participantes no estudo, em que todos se consideram membros da mesma comunidade, reconhecendo mais-valias em especial nesta relação teoria/prática (Amado & Cardoso, 2013).

Iniciar um processo de colaboração e de participação com estas características exige decisões refletidas profundas e epistemologicamente complexas, porque entre outros desenvolvimentos no processo “acarreta um modo de conceber os sujeitos investigados, por mais diferentes que eles sejam em idade, etnia, sexo, capacidades intelectuais, estilos de vida, etc., como sujeitos ativos, produtores de conhecimento e como uma “voz” a ser ouvida tão legitimamente como a dos investigadores” (Amado & Cardoso, 2013, p. 191).

Tal como referimos, foi nosso propósito acompanhar um grupo de professores, de ora em diante assumindo a dupla designação de professores-estagiários ou formandos, em contexto de prática pedagógica (estágio) de formação inicial (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005; Stake, 2007), tendo sempre por base os registos de todos os colaboradores e a sua interpretação num processo dialético (Denzin & Lincoln, 2006), onde se investiga, se interpretam ações, envolvendo

interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em ação. (...) A interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes. Esta interacção da interpretação toda/parte é designada de círculo hermenêutico da interpretação. A produção do conhecimento é assim concebida como um processo circular, interactivo e em espiral (Coutinho, 2011, p.16).

Privilegia-se a transformação dos sujeitos e o estudo desses processos de transformação levados a efeito, através das práticas desenvolvidas em contexto de supervisão.

As considerações éticas e o rigor estiveram sempre presentes na nossa investigação, procurando seguir as premissas estipuladas pelas características do estudo, revestindo-nos de todos os cuidados que envolvem relações humanas, incluindo os momentos em que fizemos a recolha, análise e interpretação dos dados.

Contudo, do ponto de vista epistemológico, a Investigação-Ação implica o investigador, sendo esta orientada total ou parcialmente pelos próprios sujeitos da investigação correndo o risco de distorcer os dados pelo grande envolvimento no processo de investigação (Amado & Cardoso, 2013). A este propósito os autores referem que “na medida em que mais participa, mais provável é que emocionalmente se implique com consequente prejuízo da necessária objectividade” (Amado & Cardoso, 2013, citando Simões, 1990, p. 46).

Todavia, Estrela, M. T. (2005), no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação refere, numa síntese realizada sobre o “estado de arte” relacionado com o conceito de investigação, que este se situa num *continuum* entre o conceito tradicional de investigação científica, ligada a uma questão, problematizando-a com base na teoria, recolha e análise de dados e conclusões e a investigação científica como resposta a um problema, onde se integra o conceito e Investigação-Ação. Ou seja, no qual se procura a resposta a um problema prático, com ou sem enquadramento teórico, porque este emerge da prática. Assim sendo, evidencia-se um *continuum* com diferentes relações entre a teoria e a prática, de distanciamento e envolvimento na ação. Em relação à validação dos dados M. T. Estrela reitera ainda, que poderá passar pela publicação de artigos científicos, entre outros formatos, como por exemplo a apresentação de resultados que possam ser utilizados pelos pares ou até replicarem os estudos, como forma e validação o conhecimento alcançado.

Estes e outros aspetos sobre os quais se tem refletido sobre esta metodologia têm-se revelado importantes para lhe dar sustentabilidade e credibilidade científica, sendo hoje uma metodologia implementada no mundo da investigação educacional, permitindo conhecer este mundo fascinante que é a escola em espaço real, onde estão as pessoas (alunos, os professores e outros membros da comunidade educativa) que faz com que este espaço seja de uma riqueza extrema para a produção do conhecimento, designadamente a partir dos contextos de sala de aula, laboratório de análise, por excelência, do que é ser professor.

## 2.2. Desenho da Investigação

Selecionado o grupo de participantes e os contextos de ação, que apresentaremos com mais detalhe no capítulo seguinte, procurámos delinear um processo investigativo que, em termos gerais, explicitamos no desenho da investigação que se apresenta na figura 5 e que se desenvolve em quatro etapas.

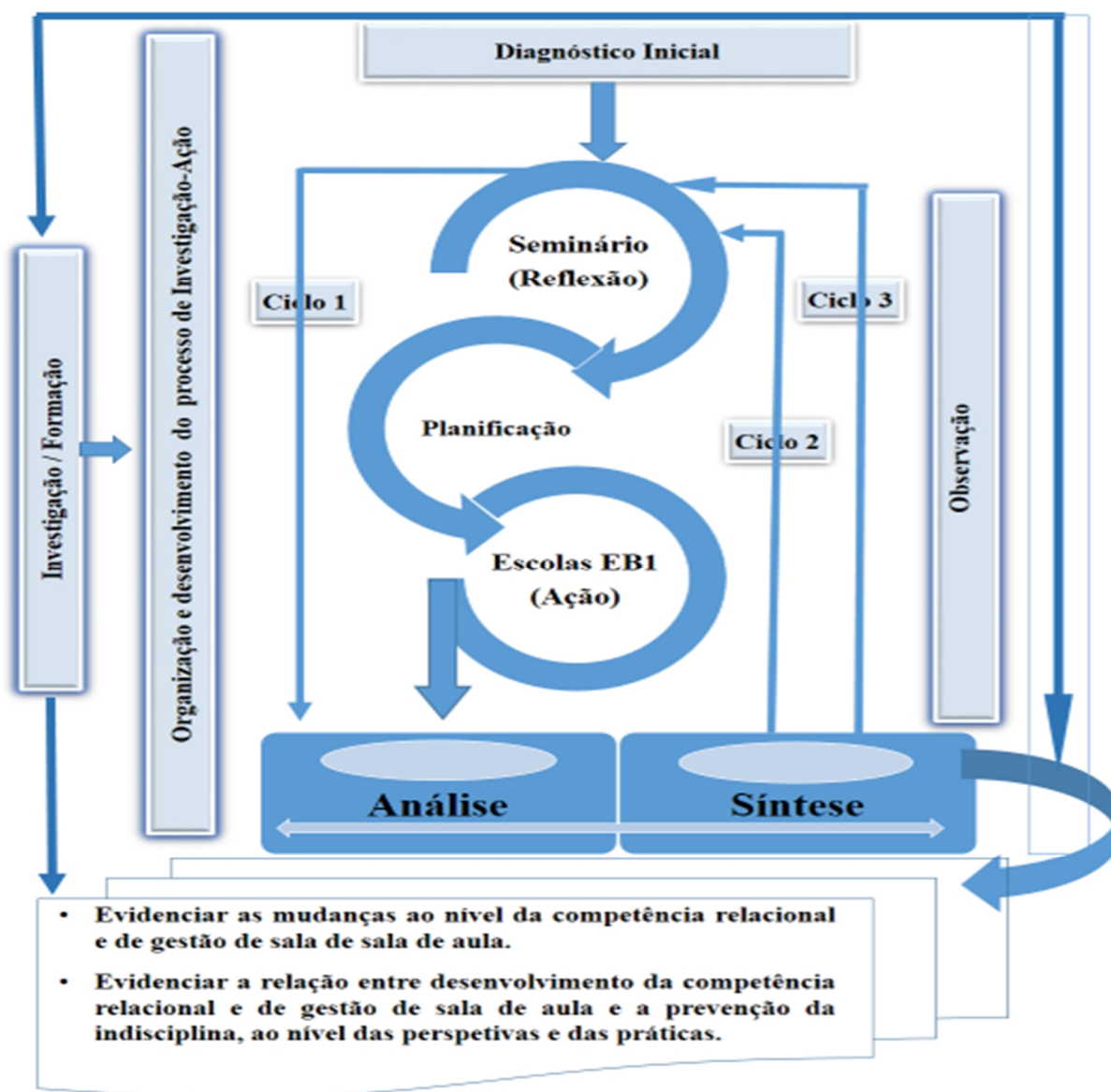


Figura 5. Desenho de Investigação (Adaptado de Kemmis e Mc Taggart, 1988).



Esta investigação integrada num processo de investigação-ação organizada por ciclos – diagnóstico, definição de estratégias, reflexão sobre a ação e de novo reequacionamento de estratégias, reflexão sobre a ação, num total de 3 ciclos de I/A. Estes basearam-se num fluxo entre o que se passa no contexto escola de 1.º CEB, seminário de supervisão e no contexto equipa (formandos, supervisora e cooperantes), que se consubstancia em processos de aprendizagem e de mudança operacionalizável em contexto educativo (Pérez Serrano, 1990). Este processo focou-se principalmente na planificação da ação e na análise dos resultados – um movimento contínuo e cíclico entre a ação e a reflexão, um vaivém entre a investigação, a ação e a reflexão, que se complementam (Latorre, 2004). Em suma, foi um processo de interrogação permanente sobre o sentido de tudo o que se faz, sobre o sentido das ações produzidas no contexto em que são realizadas, possibilitando encontrar soluções capazes de ultrapassar obstáculos.

Tendo como base, o desenho de investigação que apresentamos na *figura 5* delineamos os diferentes momentos que integraram o processo de investigação-ação, com o qual se identifica o estudo.

A partir do diagnóstico e direcionados para o foco da investigação - o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula em contextos de supervisão, trazemos aqui o discurso de Caetano (2003), que tão bem traduz o sentido e o modo de fazer do nosso estudo com o qual pretendemos

colocar as pessoas em situação que as leve a interagirem entre si e a implicarem-se em processos orientados para a melhoria – pressupondo a possibilidade dessa mudança, a sua responsabilidade nesse desenvolvimento (de alunos e professores) (...) dialogando e afinando visões comuns com base em relações de abertura e respeito mútuo e empreendendo processos e auto-avaliação e auto-revisão (Caetano, 2003, p. 23).

Recordamos que no ano letivo de 2009/2010, após a distribuição de serviço de departamento, foi-me confiado um grupo de 18 estudantes do 4.º ano do curso de licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da sua prática pedagógica, sendo portanto, simultaneamente formadora e investigadora em todo o processo.

Assim sendo em 28 de setembro de 2009, apresentámos o nosso projeto ao grupo de professores estagiários, no seminário de supervisão. Por esta razão, procurámos, criar um ambiente de envolvimento que suscitasse a motivação intrínseca levando os estudantes a integrá-lo como um projeto de todos e para todos.

Seguiu-se um processo de recolha de dados, previamente delineado pela investigadora/formadora que constituiu a fase Diagnóstico Inicial. Para o efeito, foram aplicados dois questionários, um questionário de questões abertas, através do qual recolhemos dados que nos permitiram conhecer, as expectativas e os sentimentos dos estudantes face à prática pedagógica em contexto de formação, de ora em diante designada de estágio. Os discursos foram submetidos a análise de conteúdo que, nesta fase do estudo, permitiram recolher dados importantes para um maior conhecimento do grupo. Aplicou-se, ainda, um questionário de escala de Likert com o qual pretendemos compreender as conceções, dos formandos sobre a (in)disciplina na aula.

Com base nas diversas fontes, que foram objeto de reflexão no grupo traçámos um plano de ação para o 1.º Ciclo de Investigação-Ação. Este plano aplicou-se às ações a levar a efeito por todos os colaboradores no estudo e concretizaram-se em seminário na ESEB e nas respetivas escolas do 1.º CEB, onde se realizava a ação dos professores estagiários, professores cooperantes e supervisora/investigadora. Por conseguinte, foi um trabalho de partilha e colaboração conjunta, onde o grupo se mobilizou para o mesmo objetivo - desenvolver a competência relacional e de gestão de sala de aula.

De acordo com as orientações traçadas no plano geral do seminário, foi desenvolvido todo um trabalho conjunto de planificação das intervenções pedagógicas, semana a semana de organização de apresentações e debates temáticos. Realizámos ainda reflexões coletivas sobre as práticas dos professores-estagiários, com especial enfoque nas dimensões relacionais e de gestão de sala de aula.

No decorrer destas observações, realizadas em diferentes momentos, fizemos registos sob a forma de notas de campo e registos de conversas informais que pudessem ser um contributo para a ação educativa. No final do ciclo, cada participante (formando ou formador), respondeu aos itens do Instrumento de Reflexão e Orientação da Prática (IROP) (Amado & Freire, 2009), o que constitui um momento de auto-reflexão para os formandos e de hétéro-observação para as cooperantes e supervisora. Estes dados vieram também a ser analisados, enquanto dados de investigação. Congregando todas estas fontes de observação, formandos e formadores desenvolveram formas de reflexão sobre a ação, tendo como linhas orientadoras os objetivos traçados para este ciclo, delineando novo plano de ação, 2.º Ciclo de Investigação-Ação. Este seguiu uma planificação similar à que concretizámos no período anterior, incidindo sobre apresentação de temáticas consideradas pertinentes, pelo grupo, tendo em conta a fase

em que se encontravam, de intervenção plena. Findo este ciclo, tal como no anterior, formandos e formadores procederam ao registo da observação, através do Instrumento de Reflexão e Orientação da Prática (IROP).

Seguem-se os procedimentos similares ao ciclo anterior, com análise dos dados e planificação da ação correspondente ao 3.º e último Ciclo de Investigação-Ação. Durante este período o debate, a ação, a discussão de temáticas emergentes da prática pedagógica, a análise de textos, foram ações que integraram o plano e a sua concretização. Findo este ciclo formandos e formadores procederam ao registo de observações, através do Instrumento de Registo e Orientação da Prática (IROP).

Estas observações seguiam o propósito de olhar a escola, nos seus contextos ecológicos e naturais, tendo como intento, a investigação deliberada e orientada para a solução das situações problema e para o grupo de formandos.

Todo este processo de investigação ação participada no terreno foi acompanhado por um esquema de investigação da investigadora principal, com o sentido de tornar compreensível, as mudanças operadas no grupo e na ligação aos processos formativos.

Foi feita a triangulação dos dados obtidos a partir das diversas fontes, nos três momentos do processo cruzando-os com o enquadramento teórico do estudo, por forma a garantir a fiabilidade e validação dos resultados, a compreensão foi objeto de estudo e novas pistas de investigação neste âmbito.

### **3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

A estratégia de investigação selecionada, a Investigação-Ação orienta-nos para a escolha de uma abordagem metodológica mista, ou seja, foram utilizadas técnicas e instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa.

A intenção foi a de poder registar e descrever o processo, naturalizando-o e, por outro lado, desenhar um plano que permitisse estabelecer comparações, no sentido de avaliar as mudanças que se foram operando ao longo do mesmo. Assim, para além das notas de campo,

inerentes a um processo continuado de observação participante, foram utilizados questionários diversos e instrumentos de observação sistemática que passamos a apresentar.

### **3.1. Técnicas e Instrumentos de Inquérito**

#### **3.1.1. Questionários**

Na fase inicial do nosso estudo, como já foi dito, aplicamos um questionário de respostas abertas, a fim de conhecer as perspetivas dos estudantes acerca da formação. Aplicamos, também, um outro questionário, de escala, para compreender as representações dos formandos acerca da (in)disciplina. Este último foi aplicado novamente no final da investigação.

#### **Perspetivas dos professores estagiários acerca da formação (Q1)**

O uso de questionários abertos pode ser de grande utilidade numa investigação. Esta técnica permite a livre expressão dos respondentes, “ainda que o questionário contemple alguns itens orientadores. A partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (Amado, 2013, p. 271). Este tipo de questionários são instrumentos de recolha de dados de grande valor heurístico, pela amplitude da informação recolhida. Considerámo-lo, especialmente útil, embora o ideal seria fazer entrevistas, contudo, dado o número elevado de formandos e a urgência que a ação impõe, investigadora e formandos, não dispunham de tempo, nem facilidade, para as efetuar.

Dado o interesse em conhecer as perspetivas dos professores-estagiários em relação ao estágio (Prática Pedagógica Supervisionada), que iria decorrer no ano letivo em curso, 2009/2010, elaborámos este questionário, de questões abertas - Perspetivas dos professores estagiários em relação à formação (Anexo 1), organizado em quatro temas.

Para o tema A - Perspetivas acerca a formação, elaboramos um conjunto de questões que nos permitissem conhecer as perspetivas dos formandos em relação à formação adquirida, no 1.º, 2.º e 3.º ano da licenciatura.

Para o tema B – Saberes e competências, as questões elaboradas pretendiam conhecer as perceções dos formandos sobre saberes adquiridos e as competências desenvolvidas até ao momento, ou seja, início do 4.º ano.

No tema C direccionámos as questões, no sentido de conhecer os sentimentos dos formandos em relação ao estágio.

Com as questões do tema D pretendemos conhecer as perspetivas dos formandos acerca da relação pedagógica. Este questionário foi aplicado em situação de seminário de supervisão, depois ter sido apresentada a organização da prática pedagógica e o projeto de doutoramento. Todo o processo formativo foi envolto em diálogo, partilha, envolvimento e este sentir foi percecionado, pela supervisora, neste momento, em que escreveram as respostas neste questionário. Os professores-estagiários foram sempre muito assíduos no estágio e no seminário. De referir uma particularidade; tínhamos dois formandos, trabalhadores estudantes, que pediam sempre dispensa à segunda-feira, ao abrigo da legislação do trabalhador-estudante<sup>9</sup>, dia de seminário e de estágio. Logo, responderam os 18 formandos que participaram em toda a pesquisa. Por isso, aplicamos, ainda, um outro questionário (Q2).

### **Conceções dos formandos acerca da (in)disciplina (Q2)**

Com o intuito de compreender as representações dos formandos acerca da indisciplina e das práticas de disciplinação dos professores, seleccionámos o questionário de Freire (1990). Trata-se de um questionário de respostas fechadas, com utilização da escala de Likert. Este constituído por três blocos (B1, B2, B3). O B1, correspondente a uma lista de comportamentos de alunos em sala de aula, em que o professor estagiário assinala o grau de gravidade que atribui, a cada um dos comportamentos listados. Seguem a escala: Nada Grave (NG); Pouco Grave (PG); Grave (G) e Muito Grave (MG). O Bloco 2 corresponde a uma lista de comportamentos em que o formando regista a importância que lhe atribui, como causa da indisciplina na sala de aula. Seguem a escala: Nada Importante (NI); Pouco Importante (PI);

---

<sup>9</sup> Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, artigo 90.º

Importante (I) e Muito Importante (MI). O Bloco 3 corresponde a uma lista de comportamentos em que os formandos registaram o grau de eficácia que atribui a cada um dos comportamentos do professor, com vista à criação de um ambiente de disciplina em sala de aula. Seguem a escala: Nada Eficaz (NE); Pouco Eficaz (PE); Eficaz (E) e Muito Eficaz (ME).

Este questionário é constituído por uma escala de gravidade de comportamentos de indisciplina com vinte e dois itens, com uma escala de importância atribuída à indisciplina com dez itens e uma escala de eficácia das ações do professor na prevenção da indisciplina, com dezassete itens.

Dado o espaço temporal entre a construção deste questionário e o presente e também porque foi concebido e validado para aplicar nos 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, e o presente estudo se concretizar em contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico, procedemos à adaptação do mesmo.

Assim sendo, na escala de gravidade de comportamentos de indisciplina com vinte e dois itens, mantivemos os itens da anterior e acrescentamos quatro itens. Na escala de importância atribuída à indisciplina mantivemos igualmente os itens e acrescentamos nove itens. Na escala de eficácia das ações do professor na prevenção da indisciplina mantiveram-se os itens e acrescentamos seis itens. Os itens que correspondem às alterações estão assinalados a letra cursiva, no (Anexo 2).

O questionário inicial (Freire, 1990), foi validado, ou seja, testado na sua fidelidade, poder discriminativo e validade de conteúdo. O questionário adaptado não foi sujeito a processos de validade pois trata-se de um instrumento com o qual pretendemos recolher a informação junto dos mesmos sujeitos em dois momentos diferentes do processo de pesquisa. Dai a nossa preocupação ser, a de garantir a validade de conteúdo e a utilização dos mesmos, nas duas aplicações.

## **3.2. Técnicas e Instrumentos de Observação**

### **3.2.1. Observação Participante**

Quando falamos de observação participante o(s) observador(es) participam de algum modo, na vida do grupo a ser estudado. É uma técnica muito utilizada para observação de grupos em formação. A observação participante, implica, necessariamente, um processo mais ou menos longo para fazer a pesquisa. O tempo é também um pré-requisito para os estudos que envolvem o comportamento e a ação de grupos: para se compreender a evolução do comportamento de pessoas e de grupos é necessário observá-los por um longo período e não num único momento (Valladares, 2007).

A observação participante supõe a interação entre o grupo. As informações que o investigador obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão do seu comportamento e das relações que se desenvolvem com o grupo em estudo. Como tal exige-se auto-análise e a percepção de que todos os “atores” integram o grupo em estudo, num espírito de entreaajuda e colaboração na melhoria da ação educativa. Esta implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa. Enveredar por uma rotina de trabalho é fundamental. Os participantes devem perceber que as rotinas são importantes e que o trabalho de observador participante exige dedicação e empenho. Mediante notas, manutenção do diário de campo (*field notes*), e instrumentos de auto e hetero-registo de observação os colaboradores autodisciplinam-se a observar e anotar sistematicamente. A sua presença constante contribui, por sua vez, para gerar confiança na população estudada (Valladares, 2007).

Assim, consideramos que a observação participante se distingue da observação informal, ou melhor, da observação comum. Essa distinção ocorre na medida em que pressupõe a integração do investigador no grupo investigado, fazendo parte ativa do grupo. A observação participante é uma técnica de investigação que pretende compreender, num meio social/académico, um fenómeno e que lhe permite integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem.

Em síntese, a observação participante permitiu-nos tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A mesma autora refere ainda que a observação participante possibilita “compreender os

contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87). Esta técnica de recolha de dados permitiu-nos observar determinados comportamentos/attitudes, relacionados com as interações e organização e gestão de sala de aula, desenvolvimento da competência relacional e envolvimento, nas ações educativas.

Assim, esta técnica mostrou-se adequada, na medida em que desempenhamos simultaneamente, o papel de participantes e de investigadores. Assim, todas as observações que realizamos e posteriormente todos os registos que efetuamos dessas mesmas observações tornaram-se cruciais para a concretização da metodologia do estudo, sendo esta parte integrante deste projeto. Os contextos, onde realizámos as observações e os seminários, eram considerados espaços formativos, dinâmicos, pelo que o registo de dados sob a forma de notas de campo foi para nós muito importante, permitindo relatar dinâmicas, interações e perspetivas dos participantes.

As notas de campo são registos feitos, pelo investigador no decorrer de uma investigação e, por norma, apresentam descrições, lugares, acontecimentos, atividades, conversas. “Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões, e palpites, bem como os padrões que daí emergem. (...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Estudos de natureza qualitativa utilizam muito as notas de campo como formas de ampliar os seus registos. Estas poderão ser mais ou menos detalhadas, mas devem ser precisas e, por vezes, extensas.

As notas de campo (Anexo 3), descrevem acontecimentos ocorridos quer em Seminário na ESE, quer nas situações mais ou menos formais vividas nas escolas, onde os estágios decorreram, com a participação dos diferentes participantes (professores estagiários, professoras cooperantes e supervisora). Procurámos que estas notas fossem bastante realistas, pontuando-as de diálogos entre os participantes nos acontecimentos, na sua dimensão descritiva e incorporando uma parte reflexiva. As notas de campo foram fundamentais para perceber a dinâmica da própria Investigação-Ação, associadas a outros instrumentos de recolha de dados.



### **3.2.2. Observação em Sala de Aula, uma Estratégia de Formação de Professores**

A observação integrada numa pedagogia científica é o mote para iniciar este ponto, porque consideramos que a observação é um dos instrumentos mais poderosos da investigação e da formação em educação. A sala de aula é um campo de observações, quer enquanto espaço de circulação de olhares (observando o comportamento dos alunos e dos professores), quer enquanto espaço de observação de interações e de práticas pedagógicas.

A palavra “observação” é mais do que uma palavra, ela é uma emergência histórica da escola (Ariés, 1988; Sacristan, 2003), marcada constitutivamente por um intenso olhar sobre o outro que se inscrevem na relação pedagógica. Sobre este aspeto faz sentido referenciar os trabalhos de Foucault (1983), que mostram como a constituição do modelo escolar se faz sob o signo de uma observação que controla e de um controlo que observa.

As ciências sociais e humanas procuraram valorizar a observação e esta surge como umas das técnicas de recolha de dados sobre o ensino e sobre os atores implicados. A observação surge assim, como um dispositivo técnico, ao serviço da investigação e também da avaliação num quadro de auto e hetero-observação. Observar constitui-se assim, como um trabalho de análise e interpretação, numa

espécie de paradigma hermenêutico da observação (...) não só pela dimensão da subjetividade que possui, como também pelo facto de implicar um permanente processo de mediação, interação e dialogia entre o observado e o observador, e se quisermos ir mais longe no jogo de espelhos, diríamos entre um observador que se observa e observa o observador (Machado, Alves & Gonçalves, 2011, p. 8).

A observação como estratégia de formação de professores tem sido uma estratégia privilegiada, pois atribui-lhe um papel fundamental, no processo de modificação de comportamentos e de atitudes do professor em formação. A aplicação desta estratégia tem duas formas importantes que a podem distinguir: a) observação sobre o futuro professor e b) observação feita pelo futuro professor.

No que se refere à observação sobre o futuro professor, esta pode ser feita de forma espontânea ou utilizando registos previamente elaborados, estruturando, assim, a observação, seguindo critérios definidos, com grau de objetividade que se considerem aceitáveis. Neste tipo

de registos, por norma, há um grande “envolvimento afetivo e emocional de quem a fez, [refletindo-se num] feedback que se pretende seja objetivo, orientado para aspectos específicos e neutro do ponto de vista afetivo” (Estrela, A., 2003, p. 56).

No que se refere à observação feita pelo futuro professor, a situação é mais complexa, ainda mais quando se trata de registo por auto-observação. A observação espontânea que o professor estagiário fazia das aulas observadas, passou a ser, neste projeto, um registo estruturado e sistemático de auto-observação. Para isso, foi utilizada uma grelha de registo num clima formativo de proximidade entre formandos, professoras cooperantes e professora supervisora.

Já remonta à década de 70 a publicação de Flandres (1976), que refere que “quando os alunos-professores têm oportunidade de estudar ponderadamente o seu próprio comportamento de ensino e têm oportunidades de uma prática que é seguida de análises adequadas, há muitas probabilidades de eles mudarem ou de mudarem os seus *patterns* de comportamento de ensino” (p. 170). Neste sentido, o objetivo prioritário da formação inicial será incentivar o professor principiante a pôr questões acerca da sua própria ação pedagógica, referindo sobre ela e reconstruindo-a a partir dessa reflexão, elaborar *projetos* de resposta para as questões que se colocam e que carecem de resposta para uma prática pedagógica eficaz. Como observar? Tal como refere (Estrela, A., 2003), a delimitação do campo de observação determinarão a estratégia a seguir.

### **3.2.3. Observação Sistemática em Sala de Aula**

A observação designa-se de sistemática quando “é posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos” (Estrela, A., 2003, p. 40).

A observação sistemática é guiada por um objetivo definido, algo que se deseja saber/perceber. Esta é feita repetidas vezes até que se tenham suficientes evidências para perceber a ação. O observador deve dispor de um instrumento de registo de observações orientado para a recolha de dados susceptível de tratamento quantitativo. Estes dados fundamentam-se, essencialmente por sistemas de sinais, quando os comportamentos são objeto de um só registo e sistemas de categorias quando estes são registados sempre que ocorrem.

No entanto, a observação pode ser sistemática sem recorrer a sistemas de sinais e de categorias e nesta situação a sistematização “não é dada pela técnica ou pelo instrumento, mas sim pela definição de uma estrutura de coerência intrínseca dos entre os processos e os resultados obtidos” (Estrela, A., 2003, p. 40).

Nesta investigação todos os participantes são observadores e utilizam o mesmo instrumento de registo de observação (Instrumentos de Reflexão e Orientação da Prática), em três momentos. Os professores estagiários fazem registo por auto-observação, os professores cooperantes e supervisora fazem registo por hetero-observação, das aulas dos professores estagiários.

A observação de aulas em contexto formativo deve conceber-se como um referencial integrado, num projeto de construção coletiva de sentido. Este propósito será alcançado articulando as três vertentes inerentes à Investigação-Ação - a técnica, a prática e a postura emancipatória, potenciadora de autonomia em que os atores, agentes de mudança, através do potenciar da reflexividade critica se orientaram para essa mudança. A assunção deste nível de reflexividade requer a articulação, das três dimensões, acima referidas.

A observação de aulas integra-se, igualmente, numa estratégia avaliativa. Esta adquire significado com a análise e interpretação dos dados fornecidos pelos instrumentos da observação, permitindo dar respostas eficazes aos problemas que vão surgindo, num sistema integrado e holístico de melhoria das práticas educativas. As observações de aulas, os seus registos, as suas análises reflexivas poderão ser integradas numa estratégia de formação e monitorização da Prática Pedagógica, fundamentada em referentes internos e simultaneamente manter uma ligação comunicacional com todos os intervenientes, no processo formativo que alicerce a integração e a mudança, num procedimento cíclico de análise, interpretação, planificação, ação (Gonçalves, 2006).

### **Instrumento de Reflexão e Orientação da Prática (IROP)**

Neste estudo, a principal fonte de recolha de dados realizou-se através da auto e hetero-observação, num processo colaborativo entre formandos e formadores. O principal instrumento de registo das observações utilizado, foi o designado Instrumento de Reflexão e Orientação da Prática, de ora em diante designado de [IROP] (Amado & Freire, 2009, p. 172), (Anexo 4).

Este instrumento de observação/reflexão constitui uma *check-list* de competências e procedimentos de gestão de sala de aula, com uso de uma escala de 3 pontos, referentes à ocorrência dos mesmos (Sim/Não/Às vezes). Os itens organizam-se por supercategorias (Organização e Gestão da Aula; Condução de Alunos e Comunicação Não Verbal).

A supercategoria “Organização e Gestão de Sala” organiza-se em categorias e subcategorias. Esta supercategoria segue as várias fases de uma aula e subdivide-se na categoria 1. Preparação/Planificação; categoria 2. Início da Aula; categoria 3. Desenvolvimento da Aula, subcategoria 3.1. *Perguntas e Explicações*; subcategoria 3.2. *Vigilância*; subcategoria 3.3. *Atividades e Conteúdos*; subcategoria 3.4. *Manutenção do Ritmo da Aula* e categoria 4. Final da Aula, cujos registos pretendem dar resposta à seguinte questão: “Enquanto professor(a), será que estabeleço um bom clima na sala de aula e ajudo os meus alunos a ter comportamentos adequados?” (Amado & Freire, 2009, p. 179).

A supercategoria “Condução de Alunos” organiza-se em categorias: 1. Regras e Rotinas; 2. Reforço do Comportamento Adequado; 3. Punição; 4. Gestão de Conflitos e 5. Relações Interpessoais. Através dos dados recolhidos nesta supercategoria pretendíamos refletir sobre eles com o objetivo de reduzir “as possibilidades de ocorrerem situações perturbadoras da relação pedagógica e do ambiente de trabalho na aula, se se agir, logo de início com autoridade” (Amado & Freire, 2009, p. 184).

A supercategoria “Comunicação Não Verbal” organiza-se em categorias: 1. Postura; 2. Voz; 3. Contacto Visual; 4. Expressão Facial; 5. Gestos e 6. Posição e Movimento. Sobre os dados recolhidos nesta supercategoria pretendíamos refletir sobre as “mensagens não verbais [que] são uma parte poderosa da comunicação. O comportamento não-verbal pode afectar a atenção e o interesse, comunicar ansiedade ou confiança, mostrar *status* e autoridade” (Amado & Freire, 2009, p. 188).

O instrumento de recolha de dados foi apresentado aos estudantes, em seminário e discutido o sentido da sua utilização no processo formativo e investigativo. Após cada registo, era feita a apresentação sumária dos dados, em espaço Seminário, desenvolviam-se reflexões coletivas sobre o desempenho dos professores estagiários, com base na análise e nas interpretações dos dados de observação e das dinâmicas das turmas que lhes estavam associadas.

Os registos efetuados através de IROP concretizaram-se na recolha de dados, referente ao 1.º Ciclo de Investigação-Ação (semana de 14 a 18/12/2009); 2.º Ciclo de Investigação-

Ação (semana de 8 a 10/02/10) e 3.º Ciclo e Investigação-Ação/Avaliação (semana de 3 a 7/5/10).

Após a recolha de dados, a cada momento, procedemos à respetiva análise e interpretação dos mesmos.

## **4. Técnicas de Análise de Dados**

Como técnicas de análise de dados, no questionário de respostas abertas foram objeto de análise conteúdo (Q1), (Bardin, 2008). No questionário de questões fechadas (Q2), aplicado no início e final de processo de investigação, os dados foram analisados através do programa estatístico SPSS versão 20, (Maroco, 2010). A mesma técnica de análise de dados foi aplicada aos registos de auto e hétero-observação, Instrumento de Registo e Observação da Prática (IROP), cujos dados foram recolhidos e analisados no decurso dos três ciclos de Investigação-Ação.

### **4.1. Técnica de Análise de Conteúdo**

Com o objetivo de analisarmos os dados que emergiram do questionário, enveredamos pela análise de conteúdo com a respetiva categorização. Assim sendo, torna-se pertinente darmos a conhecer que:

a análise de conteúdo é o processo de busca e de organização sistemáticas de transcrições de texto, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bodgan & Biklen, 1994, p. 205).

A importância da análise dos dados tornou-se evidente, ao longo de toda a investigação. No entanto, consideramos pertinente mencionar que “o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é exclusivo nem generalizável” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Assim sendo, é importante compreendermos que a validade dos resultados

da investigação existe unicamente nos contextos, onde desenvolvemos a nossa prática educativa. Para além disso, permitiu-nos apenas observar e tirar as devidas ilações com os intervenientes da prática pedagógica, no tempo disponibilizado para tal.

A análise dos dados recolhidos no questionário de questões abertas, enquanto forma de conhecer “Perspetivas dos professores estagiários em relação ao estágio” foi realizada através da codificação do texto e posteriormente organizado em categorias. Deste modo, tivemos em consideração Bardin (2008), que nos refere que as técnicas de análise de conteúdo utilizam procedimentos cuidadosos e sofisticados, procurando essencialmente identificar categorias e unidades de análise refletindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação. Entende-se por categorias, as classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades.

No entanto, antes de chegarmos à elaboração das categorias e indicadores realizando uma leitura “flutuante” das respostas em análise. No decorrer desta fase, foram emergindo algumas possíveis categorizações. No entanto, consideramos pertinente mencionar que as categorias e o seu processo de análise não foram encarados como inalteráveis, na medida que interpretar é “um processo complexo, de vai e vem, multifacetado e que é entendido pelos teóricos sob vários prismas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Bodgan & Biklen (1994), reforçam a ideia, referindo que as categorias “podem ser modificadas, podem-se desenvolver novas categorias e as categorias anteriores podem ser abandonadas” (p. 233). No entender de Bardin (2008), “não existe um pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes transponíveis”, assim, é necessário ter em consideração o estudo que se pretende realizar (p. 31). Refere-se, ainda, que esta tem uma função heurística, pois enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta.

A análise de conteúdo é uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental. Um dos aspetos, mais relevantes, que a análise de conteúdo permite é o facto de podermos ir mais além da análise objetiva e rigorosa do conteúdo dos documentos e fazermos a sua interpretação através de inferências, de acordo com as concetualizações teóricas do próprio investigador, mas tendo sempre em conta o contexto de produção de tais documentos (Amado, 2000a).

Os dados recolhidos através do questionário de questões abertas, foram submetidos a uma análise de natureza qualitativa. Começámos por fazer uma *leitura flutuante*, que, na opinião

de Bardin (2008), “consiste em estabelecer contacto com os documentos, analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 96).

A partir da *leitura flutuante* passámos a diversas e sucessivas leituras no intuito de identificarmos os temas expressos nas respostas dos inquiridos, identificando, com a precisão possível, as passagens do texto relativas a cada tema. De seguida, passámos a uma fase de «desmembramento do texto» em unidades coincidentes com cada tema (unidades de registo temáticas). Realizada esta tarefa, prosseguimos com a fase de reagrupamento das unidades, desta vez em função da sua proximidade semântica, proximidade essa que foi também o ponto de partida para a elaboração das categorias e suas subdivisões lógicas – os indicadores. Esta fase ganhou expressão numa matriz que procurou ser uma espécie de puzzle com que demos nova ordem e nova lógica aos dados de cada questionário.

O processo de categorização regeu-se pelas regras da exclusividade mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e pela produtividade das categorias inventariadas e classificadas, pois só assim nos puderam dar elementos profícuos, em inferências, cuja organização se refletiu nas respetivas grelhas de análise (Bardin, 2008).

Conscientes de que esta técnica obedece a critérios rigorosos e exaustivos que, na opinião de Bardin (2008), deve retirar até à exaustão toda a informação contida no texto relacionada com o tema em estudo, resolvemos apresentar nas nossas tabelas *unidades de registo*, integradas em *unidades de contexto*, “cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (Bardin, 2008, p. 107), inseridas nas várias categorias, precedidas dos respetivos indicadores, como se poderá ver na apresentação e discussão dos dados, no capítulo seguinte. A apresentação dos resultados das análises, no corpo do presente texto integra quadros que dão conta do tratamento analítico, dos respetivos discursos dos participantes no estudo.

#### **4.2.Técnica de Análise Estatística**

Numa investigação os dados precisam de ser organizados e analisados. Entre as técnicas de análise de dados, a estatística foi uma das técnicas aplicadas neste estudo. Por norma associamos a análise estatística com a investigação quantitativa porque na investigação qualitativa a recolha e análise de dados é “um processo contínuo integrado na sequência da

investigação, de forte cariz indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja, palavras”. (...) A estatística pode ser apropriada em certas etapas da análise de dados em investigação qualitativa, mas não é a parte central do processo, como acontece na metodologia quantitativa” (Coutinho, 2011, p. 131).

A função da análise estatística é transformar os dados em informação útil para a compreensão do objeto de estudo. Embora os conceitos estatísticos tenham por detrás cálculos matemáticos complexos, com o auxílio de programas estatísticos, para o efeito, essa complexidade dilui-se, libertando-nos tempo para nos centrarmos no que é verdadeiramente importante; “a lógica da análise, ou seja as razões que nos devem levar a escolher uma dada técnica ou teste estatístico e não outra(o), com todas as suas implicações e riscos” (Coutinho, 2011, p. 131). Esta permanente atitude crítica do investigador, bem como os desafios, dilemas e constrangimentos que vai vivenciando permitirá uma maturidade científica ao investigador, importante, num processo desta natureza.

Qualquer que seja a natureza dos dados, estes devem: ser descritos e organizados de forma clara; identificar o que é típico e atípico; evidenciar diferenças/relações/padrões e fundamentalmente, devem dar resposta à questão problema. Através da estatística descritiva poderá fazê-lo, tentando descobrir significações ocultas, ser capaz de decodificar os resultados do estudo para a comunidade científica restrita e erudita que são os seus pares e ao público em geral (Coutinho, 2011). A opinião de Coutinho veio assim, reforçar a opinião de Wiersma (1995), que nos referia, à época, que as estatísticas descritivas permitiam obter uma primeira leitura dos dados, bem como a forma e estrutura de distribuição.

Dada a natureza dos dados (escala de Likert [Q2] e variável nominal com três opções de resposta [IROP]), a análise dos mesmos foi realizada através do programa *SPSS (versão 20)*.

O programa estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* é um programa informático de análise de dados que nos permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados de forma clara. É reconhecido como um bom auxiliar para um investigador em Ciências Sociais e Humanas que tenha procedido a uma recolha de dados quantitativos em que o objetivo e análise é descrever e relacionar, o que se aplica aos registos das observações realizadas nos 3 ciclos de recolha de dados (IROP).

Deste modo, foram igualmente analisados, através do programa estatístico *SPSS (versão 20)*, procurando interpretar e evidenciar dados descritivos e inferenciais, identificando-se como um instrumento de recolha de dados, de respostas alternativas, nas escalas de avaliação



(Sim, Não, Às Vezes). Partimos da premissa que a participação dos formandos num processo de supervisão de tipo ecológico, apoiado num esquema de Investigação-Ação produziria mudanças nas competências relacionais e de gestão de sala de aula. Nesse sentido, analisando as tabelas de frequências absolutas dos registos dos observadores, nos três ciclos do processo, aplicámos o teste exato de *Fisher*.

São apresentadas, para cada subescala, tabelas de frequências absolutas em função do observador, progredindo momento a momento. De forma a perceber a relação entre os resultados obtidos para cada ação, de cada grupo, em cada momento, e o registo do participante no estudo, que observa, recorre-se ao teste exato de Fisher que é um teste alternativo ao teste do Qui-Quadrado de independência. Isto é, quando as condições do teste do Qui-quadrado não são verificadas (amostras de grande dimensão, frequências esperadas superiores a 1 e no máximo 20% das frequências esperadas inferiores a 5) recorre-se ao teste exato de Fisher para testar os resultados. Analogamente, para perceber a relação entre os resultados obtidos, para cada item de cada grupo, de cada observador e o momento de observação.

Porque as ações educativas só fazem sentido quando envolvem pessoas e estão devidamente contextualizadas, esse será o item que apresentaremos, no ponto seguinte.

## **CAPITULO II**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E PARTICIPANTES**



## **1. Escola Superior de Educação de Bragança**

Como temos vindo a referir, o nosso estudo realizou-se no campo da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente na Escola Superior de Educação de Bragança, de ora em diante designada de (ESEB). Foi este o cenário principal do estudo que se desenvolveu em dois contextos principais: o seminário e as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, parceiras da ESEB.

A Escola Superior de Educação (ESE) foi criada pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79 de 26 de dezembro de 1979 e surgiu, da extinção da Escola Normal Superior de Educadores de Infância e Escola do Magistério Primário. Está integrada no Instituto Politécnico de Bragança (IPB). O Instituto Politécnico de Bragança é uma instituição pública de ensino superior. É constituído por cinco escolas, quatro em Bragança e uma em Mirandela: São elas: Escola Superior Agrária de Bragança (ESA); Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Bragança (ESTIG); Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela (EsACT), Escola Superior de Saúde de Bragança e Escola Superior de Educação de Bragança (ESSA). Geograficamente, Bragança, sede de distrito, situa-se no nordeste transmontano, limitado a norte e a leste com Espanha, a sul com o distrito da Guarda e com o distrito de Viseu e a oeste com o Distrito de Vila Real. Bragança, segundo os censos de 2011 tem cerca de 35.500 habitantes.

A ESEB fica situada no extremo sul da cidade, integrada no campus do IPB. Segundo dados de 2014/2015 o IPB tinha 6290 estudantes, dos quais 1451 integram a ESEB. No ano letivo 2009/2010, ano de recolha de dados para este estudo o IPB tinha 7121 estudantes, dos quais 1578 frequentavam a ESEB. No geral, a proveniência dos estudantes é da região e litoral Norte de Portugal e ilhas. Já o dissemos, o projeto desenvolveu-se com os estudantes do curso de Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico pré-Bolonha - 2009/2010. Neste ano letivo o n.º de alunos, neste curso é de 35 com os seguintes distritos de proveniência: Estrangeiro (dois)<sup>10</sup>, Braga (quatro), Bragança (seis), Guarda (dois), Leiria (um), Porto (onze), Viana do Castelo (um), Vila Real (sete), Ilha Graciosa (Açores) um.

---

<sup>10</sup> Considera-se estrangeiro o estudante que viveu fora de Portugal e que no momento da matrícula não tem residência fixa em Portugal.

A ESEB rege-se pela Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, e pelos Estatutos do Instituto Politécnico de Bragança, publicados pelo Despacho Normativo nº 62/2008 (D.R. nº236, 2ª Série, de 05 de dezembro). A sua oferta formativa, no ano letivo 15/16 organiza-se de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio por mestrados em ensino e mestrados não ensino, licenciaturas, pós-graduações e Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSPs). Mestrados em ensino (Educação Pré-Escolar; Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino de Educação Musical no Ensino Básico; Ensino da Leitura e da Escrita; Ensino das Ciências; Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico); por mestrados não ensino (Educação Social; Exercício e Saúde; TIC na Educação e Formação e Tradução). O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre tem 90 a 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos. O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre integra: a) um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, denominado curso de mestrado, a que corresponde um mínimo de 50 % do total dos créditos do ciclo de estudos; b) uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35 % do total dos créditos do ciclo de estudos.

As licenciaturas: Animação e Produção Artística; Arte e Design; Desporto; Educação Ambiental; Educação Básica; Educação Social; Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol; Línguas para Relações Internacionais; Música; Relações Lusófonas e Língua Portuguesa. O ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 créditos e uma duração normal de seis semestres curriculares de trabalho dos alunos.

As pós-graduações: Complemento de Formação Superior em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico; Formação Especializada/Pós-Graduação em Educação Especial: Domínio: Emocional e da Personalidade; Língua e Cultura Portuguesas; Língua, Literatura e Cultura Espanholas. A duração da pós-graduação é divulgada aquando da publicitação.

Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSPs): Acompanhamento de Crianças e Jovens; Desenvolvimento de Produtos Multimédia; Educação Ambiental; Ilustração e Arte

Gráfica; Produção nas Artes do Espectáculo; Secretariado e Línguas e Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário. Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSPs) são cursos superiores de curta duração (*short-cycle higher education*) e conferem um Diploma de Técnico Superior Profissional. São classificados como cursos de nível 5 do EQF (Quadro Europeu de Qualificações) e QNQ (Quadro Nacional de Qualificações) e de nível 5 do ISCED 2011 (Classificação Internacional Normalizada da Educação). Um CTeSP tem 120 créditos (ECTS) e uma duração de dois anos curriculares de trabalho dos alunos. O plano de formação de um CTeSP integra as componentes de formação geral e científica, de formação técnica e de formação em contexto de trabalho. Os titulares de um Diploma de Técnico Superior Profissional podem prosseguir os estudos de licenciatura.

A Escola Superior de Educação, sob o ponto de vista organizativo, está subdividida ao nível científico e funcional nos seguintes órgãos: a) Um órgão de natureza executiva, o Director; b) Um órgão de natureza técnico - científica, o Conselho Técnico-Científico; c) Um órgão de natureza pedagógica, o Conselho Pedagógico, que inclui estruturas de coordenação dos ciclos de estudos, designadamente as Comissões de Curso e Directores de Curso; d) Órgãos de coordenação científico-pedagógica, designados por Departamentos; e) Um órgão de natureza consultiva, o Conselho Permanente.

Enquanto Centro de Investigação Pedagógica, a ESEB é essencialmente uma Escola de formação de professores. Como Escola de Formação Inicial, a ESEB forma professores com nível superior para a docência em Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Mas, também forma profissionais nos campos artístico, do desporto e lazer e tradução. Enquanto Escola de Formação Permanente, assegura a atualização científica e pedagógica dos professores, de todo o distrito, dos diferentes níveis de ensino.

### **Curso de Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O foco deste estudo, como tem sido dito, centra-se no curso de licenciatura 1.º Ciclo do Ensino Básico – com a duração de quatro anos (pré-Bolonha), oficializado pela Portaria n.º 413-E/98, de 17 de julho, alterada pela portaria n.º 680 – C/98, de 31 de agosto, ao abrigo dos artigos 13 e 31 da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro e alterado pela Portaria n.º 257/99, de 9 de abril.

Este curso forma professores profissionalizados para as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No final da formação possuem habilitação própria para concorrer aos quadros das escolas públicas e privadas, integrando a carreira docente, sem que sejam exigidos outros requisitos académicos ou profissionais. A designação de habilitação própria deve-se ao facto de estes profissionais de ensino terem no seu plano curricular o estágio integrado, facto que acontece de forma progressiva e cumulativa, combinando espaços teóricos e práticos.

O curso inclui o estágio, que decorre numa escola do 1.º CEB (15 horas semanais (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) mais 1:30min de reflexão, em articulação com o Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica (SIPP), que se realiza na ESEB.

Assim sendo, e apoiando-nos em Baptista (2003), e na análise e reflexão que a autora faz sobre o currículo da ESEB, sintetizamos esta componente da formação, prática pedagógica, tendo em conta os seguintes objetivos: i) possibilitar o contacto com a realidade profissional; ii) organizar e reorganizar os referenciais teóricos apreendidos ao longo do curso, atribuindo sentido e significado a conceitos e conteúdos estudados; iii) compreender as situações educativas numa dialética de confrontação, criando conhecimentos novos a partir da ação; iv) saber ser e saber estar em contextos educativos e v) valorizar a necessidade de uma formação atualizada e renovada. Na ESEB estes objetivos concretizam-se em Unidades Curriculares, de natureza transdisciplinar que integram o curso: Prática Pedagógica I, Prática Pedagógica II e Prática Pedagógica III.

Estas unidades curriculares concretizam-se através de atividades diferenciadas ao longo do curso em períodos (etapas) de duração crescente e de responsabilização progressiva, incidindo nas seguintes dimensões: *observação – análise, cooperação e intervenção e responsabilização* pela docência (Baptista, 2003). Neste âmbito, estas três dimensões surgem organizadas em três unidades curriculares anuais, integradas respetivamente no 2.º, 3.º e 4.º ano, sendo-lhes atribuídos tempos diferenciados, como se pode ver no quadro n.º 4.

#### Quadro 4

##### *Distribuição das disciplinas com componente prática, por ano curricular*

Ano do curso	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	
Unidades Curriculares	Prática Pedagógica I	Prática Pedagógica II	Prática Pedagógica III	Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica
N.º de horas semanais	2	3	15	2

Fonte: (Baptista, 2003, p. 96).

Fazendo uma análise da carga horária global referente à prática pedagógica, organizada de forma sequencial, percebe-se a importância atribuída ao trinómio teoria-prática-teoria, que se desenha numa relação permanente. A iniciação à prática profissional apresenta-se de uma forma transversal, mobilizando e integrando saberes adquiridos nas diferentes componentes de formação, articulando os diferentes saberes adquiridos nas atividades de formação, como forma de desenvolvimento profissional, no seu todo.

Assim, no 2.º ano a prática pedagógica, em contexto escolar, proporciona momentos de observação, registo e análise de dados, precedidos de formação teórico-prática no domínio das técnicas de observação e instrumentos de registo dessa observação. O desenvolvimento destas competências permite, aos formandos, caracterizar os contextos educativos, a sala de aula e o grupo turma. Permite ainda, uma análise das metodologias pedagógicas e didáticas observadas em contexto educativo, pois durante um ano letivo estão 2 horas por semana a observar aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos professores titulares de turma que se disponibilizam para receber os estudantes do 2.º ano (professores cooperantes).

No 3.º ano retomam-se as atividades de observação, em sala, de turmas de diferentes anos de escolaridade, onde desenvolvem as primeiras atividades de cooperação/intervenção em contexto sala da aula. Estas são apoiadas pelo professor cooperante, pelo supervisor da ESEB e, sempre que necessário, em colaboração com os colegas que integram o grupo de estágio pois, trata-se apenas de iniciação, não assumindo a responsabilidade da turma, pelo que não se considera estágio, apenas cooperação/intervenção. Estas ações de cooperação/intervenção são analisadas e refletidas à luz das teorias e conceitos educativos.

No 4.º ano da licenciatura, tal como nos anos anteriores, organizam-se em grupos de 3 professores estagiários. As atividades de estágio, nas escolas do 1.º Ciclo iniciam-se com um período de observação, caracterização do contexto e do grupo e, gradualmente cada formando assume o processo educativo, da turma que integra, três dias por semana (15 horas letivas), durante um ano letivo. Como são grupos de 3 professores estagiários, cada estagiário assume uma semana, sendo que os colegas estão na sala, observando e colaborando com o(a) colega, com a professora cooperante e, pontualmente, com a supervisora que se desloca às salas de aula. Esta atuação responsabilizada é um momento de grande significado na construção de um saber contextualizado e no desenvolvimento profissional, do futuro professor, a partir da sua própria prática educativa. Neste espaço, pretende-se que os formandos aprendam a mobilizar, articuladamente, diferentes modelos de intervenção, diferentes saberes, e a desenvolver



projetos em função dos contextos sociais e escolares, nomeadamente das crianças que constituem as turmas, onde vivenciam estas primeiras experiências profissionais efetivas. Estes processos formativos são concebidos, planificados e desenvolvidos numa lógica de Investigação-Ação, na modalidade prática.

O desenvolvimento de competências pedagógicas e em especial das competências de investigação constitui, um complexo e articulado processo, em que o Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica (SIPP) desempenha um papel charneira. Este é um espaço de conceção, análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio supervisionado, que parte das vivências do 1.º Ciclo do Ensino Básico e se desenha em torno das questões-problema que advém da prática. A inclusão de Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica, no plano de estudos da licenciatura em Ensino Básico -1.º Ciclo resulta da necessidade de investigação sobre as problemáticas emergentes da prática, da reflexão sobre as mesmas e da necessidade de conceber planos coerentes capazes de dar resposta às mesmas.

Este modelo de intervenção assente numa lógica de projeto de ação-reflexão-intervenção assume concetualmente e processualmente pressupostos de uma formação reflexiva de desenvolvimento das dimensões estruturantes da competência profissional, na formação inicial de professores.

Assim sendo, com o objetivo de passar a escrito a operacionalização desta dinâmica, organização do estágio, organizamos e apresentamos um esquema, que na nossa opinião é elucidativo da dinâmica do estágio. Este esquema realizado por nós apresenta, os três momentos diferentes, devidamente articulados e sincronizados entre todos os intervenientes neste processo formativo como se pode ver, na página seguinte, na *Figura 6*.

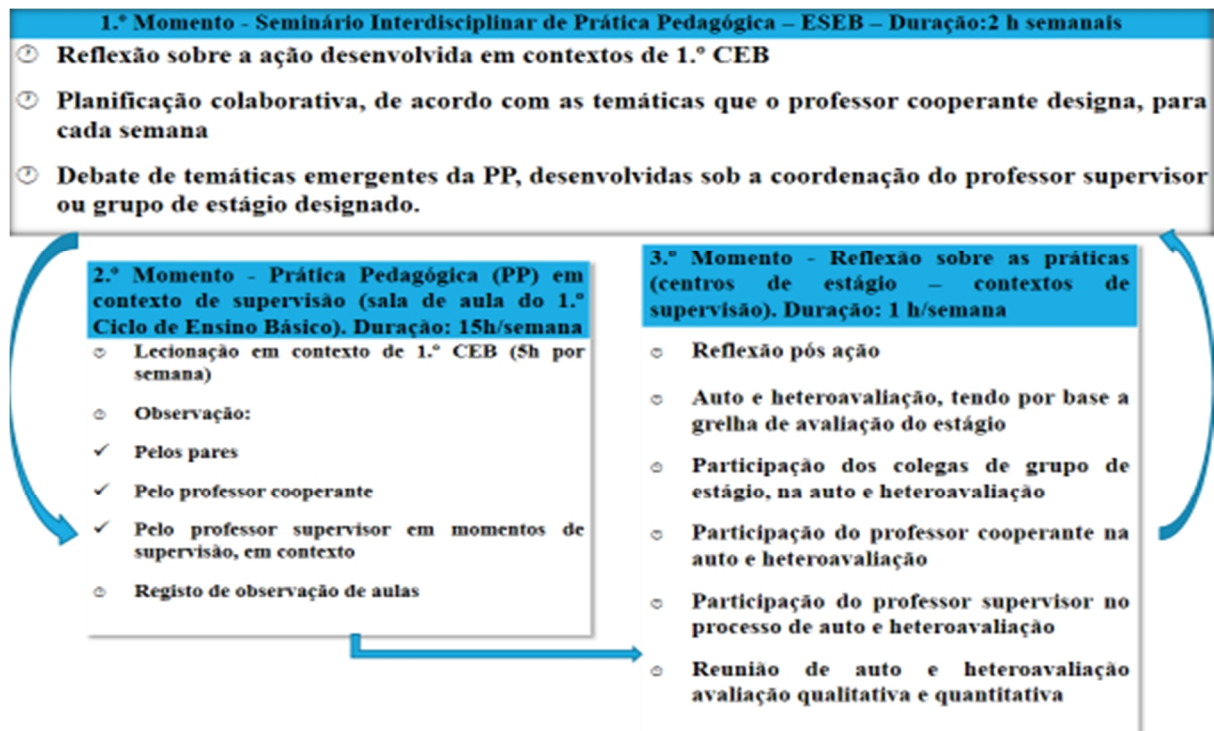


Figura 6. Organização da Prática Pedagógica (Estágio) durante um ano letivo.

No 1º momento, em Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica (SIPP) que decorre na ESEB, todas as semanas, com a duração de duas horas estão presentes todos os grupos de estágio que estão a ser supervisionados pelos supervisores da ESEB. Se a turma tiver mais que um supervisor, o que acontece todos os anos letivos, pontualmente, poderão partilhar este espaço, em grande grupo, mas no geral operacionaliza-se apenas com os grupos de estágio e respetivo supervisor. Este espaço tem uma organização muito flexível, pois não tem programa. Aqui realizam-se ações muito variadas, tais como: auto e heteroreflexão, intra e intergrupos de estágio sobre a prática pedagógica; apresentação/discussão de temáticas propostas quer pelos formandos, individualmente, ou por grupos ou pelo supervisor. Realiza-se, ainda, a planificação das atividades pedagógicas relativas à semana seguinte (estruturação, procedimentos metodológicos, seleção de materiais adequados às atividade a concretizar e elaboração de grelhas de registo de observação/avaliação).

O SIPP é muito importante, pois o seu contributo potencia o desenvolvimento de competências, fundamentais à estruturação do pensamento pedagógico autónomo, à estruturação da planificação, onde os formandos, por norma, se aplicam e se automotivam logo, toda a laboração neste espaço envolve temáticas, problemas, suscitados pela praxis, e para os quais é importante encontrar soluções, teoricamente fundamentadas, e novas compreensões para situações singulares vivenciadas em contexto de supervisão.

O 2.º momento, prática pedagógica em contexto de supervisão, sala de aula do 1.º Ciclo de Ensino Básico, realiza-se às segundas, terças e quartas-feiras, com a duração de 15h, 5h/dia. Cada formando assume a lecionação da semana, rotativamente. Nos restantes dias estão na sala de aula, como observadores participantes, colaborando, quando solicitados, em presença do professor cooperante e do supervisor, quando presente.

O 3.º momento deste ciclo inclui a reflexão sobre as práticas, nos centros de estágio (contexto de 1.º CEB). As reflexões ocorrem às quartas-feiras, último dia de aula da semana, após o término da componente letiva e tem a duração de 1 hora. Tal como os restantes momentos, este é igualmente muito importante, pois é um espaço, onde os formandos refletem, teorizam e avaliam as suas práticas, com especial incidência na semana em curso. Os formandos descrevem e fundamentam as suas práticas, à luz do quadro teórico de referência, proveniente da sua formação inicial, confrontando com a reflexão dos seus pares, da professora cooperante e a professora supervisora, quando presente. Esta reflexão faz-se sempre, a partir da grelha de avaliação que contém os critérios sobre os quais a Prática Pedagógica estava ser avaliada (Anexo 5), na semana em que ocorrem registos. O confronto com os problemas emergentes é intencional, pois este processo recíproco entre o formando e as situações-problema, a análise do seu desempenho e das conceções concordantes ou discordantes dos pais e dos professores, cooperante e supervisor, podem induzir, pela dissonância cognitiva que geram, confirmações ou reorganizações das suas ações em contexto educativo. Este processo tem subjacente a reflexão, o questionamento, o contexto, os atores e as dimensões da competência docente, competências sociais e relacionais, fatores muito importantes, para uma prática pedagógica eficaz.

Apresentada a dinâmica e organização em que se integraram os formandos, estaremos em condições de referenciar dados esclarecedores sobre a organização desta componente empírica.

### **Protocolos com Instituições Cooperantes**

É necessário que exista um vínculo entre a escola de formação inicial e os centros de estágio. Este vínculo estabelece-se entre duas entidades, assinando protocolos de colaboração, de acordo com a portaria 336/88, de 28 de maio. Esta portaria salvaguarda o projeto educacional e de formação inicial de educadores de infância e de professores de 1.º e 2.º Ciclo

do Ensino Básico, em que cada instituição formadora tem o direito e o dever de assumir e de, responsabilmente, prosseguir com a correta articulação pedagógica e administrativa entre as instituições formadoras e os estabelecimentos de ensino, onde a prática pedagógica se realiza. Refere-se ainda à clareza dos princípios a que deve obedecer o recrutamento dos professores titulares das turmas e a escolha das escolas, onde se realiza a prática pedagógica.

Nestes termos a referida portaria aponta os percursos a seguir para a assinatura dos protocolos. A saber: i) local de realização - compete à instituição de formação a escolha das escolas em que se realizará a prática pedagógica, obtida que seja a sua anuência ii) a escolha poderá recair em escolas públicas, dependentes ou não do Ministério de Educação e em escolas particulares ou cooperativas, tendo em conta os seguintes critérios:

- a) adequação da escola às necessidades da realização da prática pedagógica, viabilizando a concretização do projeto educativo da instituição de formação;
- b) disponibilidade da escola e
- c) distância entre a escola e a instituição de formação.

A escolha concretizar-se-á através de um protocolo de colaboração, entre a instituição de formação e a escola. Serão competentes, para firmar esse protocolo, os órgãos de gestão da instituição de formação e a escola ou agrupamento em causa.

Da assinatura desse protocolo são permitidas atividades de prática pedagógica, que incluem a sua preparação, execução e avaliação, de acordo com uma programação acordada entre os docentes da instituição de formação e os docentes da escola e, quando necessário, com os órgãos de gestão desta. Este permite ainda a livre circulação de professores e alunos da instituição, nas instalações da escola, incluindo a entrada dos supervisores, nas salas, do decurso das atividades escolares ou nas reuniões para fins pedagógicos. Inclui, igualmente, a autorização para registo de som e imagem, das atividades escolares, a consulta de registos administrativos, realização de atividades de ensino, quer por professores, quer por alunos da instituição de formação e ainda a participação dos professores cooperantes nas ações do programa de atividades da prática pedagógica, organizadas pela instituição de formação e para as quais sejam convidados. De referir a questão do sigilo, pois os alunos e docentes da instituição de formação que, no âmbito das atividades da prática pedagógica, tomem conhecimento de informações de natureza confidencial ou reservada ficarão obrigados a manter sigilo sobre as mesmas.

Expostas as regras é importante referir que os protocolos assinados com as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano a que se refere o estudo, 2009/2010, eram todas escolas pertença da rede de ensino público.

Após estas formalidades a instituição formadora contacta, individualmente, cada titular de turma, uma vez que, embora o protocolo esteja assinado com a escola/agrupamento, cada professor pode decidir, autonomamente, se aceita, ou não, colaborar com a escola de formação inicial. Posteriormente a esta confirmação, o Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica recebe a listagem das escolas e dos nomes dos professores cooperantes que aceitaram colaborar com a ESEB.

## **2. Escolas Cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A nossa investigação desenvolveu-se nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico designadas de EB1 de Oeste, e EB1 de Leste<sup>11</sup> que pertencem ao mesmo agrupamento. No entanto, apesar da sua proximidade, funcionam em dois edifícios diferentes. As duas escolas situam-se em zonas residenciais.

Relativamente ao espaço físico a EB1 de Oeste tem apenas um piso, com quatro salas de aula, uma sala de professores e uma biblioteca. A escola dispõe, ainda de instalações sanitárias para os meninos e para as meninas, separadas, e ainda uma casa de banho para os adultos. Todos os espaços tinham boa iluminação, natural e artificial, aquecimento central, água canalizada e saneamento básico. O horário de funcionamento da instituição estava compreendido, entre as 8:30 e as 18:00, sendo o horário da componente letiva das 9:00 às 12:15 e das 13:45 às 17:30. O horário da professora titular era das 9:00 as 12:15 e das 14:00 às 15:45, horário igualmente atribuído aos professores estagiários. O horário da componente letiva extra, era preenchido pelas atividades extracurriculares (inglês, música e expressões (plástica e físico-motora).

---

<sup>11</sup> A identificação EB1 de Oeste e EB1 de Leste são fictícias.

Quanto aos recursos pedagógicos, a escola está bem apetrechada com livros, revistas brochuras, impressora, fotocopidora, material informático e audiovisual diverso (computadores, com ligação à internet, videoprojector e televisores).

O corpo docente da EB1 de Oeste é variável, concurso após concurso, devido à mobilidade do corpo docente. A escola contava, no ano letivo de 2009/2010, com 4 docentes com componente letiva, uma docente para o ensino especial, uma docente nos apoios educativos. Como outros recursos humanos, identificamos 3 auxiliares de ação educativa. Quanto ao corpo discente a escola contava com 52 alunos, organizados por turma e ano de escolaridade. Na turma do 1.º ano de escolaridade, 12 alunos, na turma A e B do 2.º ano, 16 e 12 alunos, respetivamente, e na turma de 3.º ano, 12 alunos.

A Escola EB1 de Leste, no que se refere ao seu espaço físico, este edifício tem apenas um piso, com duas salas de aula, e uma sala de professores. A escola dispõe, ainda de instalações sanitárias para os meninos e para as meninas, separadas, e ainda uma casa de banho para os adultos. Todos os espaços tinham boa iluminação, natural e artificial, aquecimento central, água canalizada e saneamento básico. O horário de funcionamento da instituição estava compreendido, entre as 8:30 e as 18:00, sendo o horário da componente letiva das 9:00 às 12:15 e das 13:45 às 17:30. O horário da professora titular era das 9:00 as 12:15 e das 14:00 às 15:45, horário igualmente atribuído aos professores estagiários. O horário da componente letiva, extra, era preenchido pelas atividades extracurriculares (inglês, música e expressões (plástica e físico-motora).

Os espaços exteriores, quer da EB1 de Oeste, quer da EB1 de Leste são bastante amplos, com muros altos e portões, o que permite aos alunos nesta faixa etária, 6-10 anos de idade, brincar em segurança, sob vigilância dos adultos e auxiliares de ação educativa.

Quanto aos recursos pedagógicos, a escola estava bem apetrechada com impressora, fotocopidora, material informático e audiovisual diverso (computadores, com ligação à internet, videoprojector e televisores). Convém salientar que esta escola não tem biblioteca.

O corpo docente da EB1 de Leste é variável, concurso após concurso, devido à mobilidade do corpo docente. A escola contava, no ano letivo de 2009/2010, com duas docentes com componente letiva, uma docente para o ensino especial, uma docente nos apoios educativos. Como outros recursos humanos, 1 auxiliar de ação educativa. Quanto ao corpo discente a escola contava com 33 alunos, integrados numa turma, do 3.º ano de escolaridade, com 17 alunos, e noutra turma, do 4.º ano de escolaridade com 16 alunos.

Os professores cooperantes têm entre zero anos e 12 anos de cooperação, como se pode verificar no quadro 5, onde apresentamos a sua caracterização. A professora que cooperava pela primeira vez foi colocada, após a distribuição dos estagiários porque a professora titular se aposentou a 1 de outubro do ano letivo de 2009/2010. No entanto, foi previamente abordada para saber se aceitava colaborar com a ESEB, recebendo professores estagiários, e aceitou.

### 3. Participantes

O grupo do 4.º ano da Licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo, no ano letivo 2009/2010, na disciplina de Prática Pedagógica III (estágio), era composto por 32 formandos. À supervisora/ investigadora foram-lhe atribuídos 18 formandos e os restantes foram atribuídos a outra colega.

Em seguida, apresenta-se a caracterização do grupo dos professores estagiários, dos professores cooperantes e da supervisora.

**Quadro 5**  
*Caracterização do grupo (professores estagiários)*

	Professores estagiários																	
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18
Sexo	F.	M.	F.	M.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	M.	F.	F.	F.
Idade	21	30	24	29	26	24	28	22	23	22	29	21	28	24	23	23	22	24

Da análise do quadro anterior, verificamos que dos 18 professores estagiários, designados de (E1, E2,...), 15 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Têm idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos. As fichas com os dados pessoais dos participantes encontram-se, nos arquivos pessoais da investigadora.

**Quadro 6**  
**Caracterização do grupo (professores-cooperantes)**

	<b>Professoras cooperantes</b>					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
<b>Habilitações académicas</b>	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
<b>Habilitação profissional</b>	Magistério Primário + Complemento de Formação no 1º Ciclo do Ensino Básico	Magistério Primário + Professores do Ensino Básico, Variante de Matemática e Ciências	Magistério Primário + Complemento de Formação no 1º Ciclo do Ensino Básico	Magistério Primário + Complemento de Formação no 1º Ciclo do Ensino Básico	Magistério Primário + Complemento de Formação	Magistério Primário + Complemento de Formação na área de Animação Sociocultural
<b>Formação contínua mais relevante</b>		Matemática e Ciências	Novos Instrumentos no Ensino da Língua Materna	Novos Instrumentos no Ensino da Língua Materna	Programa de Formação de Ensino do Português (PNEP), Novos Programas de Matemática	Área das TIC
<b>Anos de experiência profissional</b>	32	25	32	33	24	32
<b>Anos de experiência como professora cooperante</b>	7	0	1	12	4	1
<b>Cargo que desempenha</b>	Coordenadora de estabelecimento	Coordenadora de Conselho de Docentes	Professora Titular, Presidente do Conselho Escolar, Coordenadora de Escola	Professora Titular, Presidente do Conselho Escolar e Coordenadora de Estabelecimento	Coordenadora de Escola	Professora Titular, Coordenadora de Estabelecimento, Presidente do Conselho Escolar

Da análise ao quadro 6, verificamos que os 6 professores cooperantes têm como habilitação académica, licenciatura e apresentam formação relevante, na área da Matemática e Ciências, Novos Instrumentos no Ensino da Língua Materna, Português e na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os anos de experiência profissional enquadram-se, entre os 24 e os 32 anos de serviço. Em relação aos anos de experiência como professora cooperante, temos uma docente que está a cooperar com a ESE pela primeira vez, porque, por motivos de mobilidade e embora tenha 25 anos de serviço, só no ano letivo



2009/2010 foi colocada em Bragança. A cooperante C6, em final de carreira, 32 anos de serviço, também só está cooperar com a ESE desde 2008/2009, pelos mesmos motivos.

De entre os cargos desempenhados, referimos que os 6 professores cooperantes têm cargos de coordenação. Foi um grupo muito motivado para colaborar no nosso projeto, ficando muitas vezes para depois da sua hora de trabalho porque a reflexão com os professores estagiários se prolongava ou era necessário apresentar os resultados referentes aos ciclos de estudos.

Em relação à caracterização da supervisora, esta tem como habilitações académicas, Mestrado, é professora do Ensino Superior desde 2000. Tem vinte e dois anos de experiência profissional. É professora, na ESE, no Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica, Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo.

### **CAPITULO III**

#### **O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO: Contributos de um Processo de Supervisão para o Desenvolvimento da Competência Relacional e de Gestão de Sala de Aula**



## **1. Objetivos e Organização dos Ciclos de Investigação-Ação**

Nos pontos seguintes, iremos debruçar-nos sobre a apresentação do projeto de Investigação-Ação, as diferentes fases que o integram; Diagnóstico inicial, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo de Investigação-Ação e, por fim, a análise e interpretação dos dados e respetiva triangulação. Os objetivos que delineamos para esta fase de intervenção, são os seguintes:

- . Desenvolver a reflexividade nos professores-estagiários, de forma a estimular uma atitude reflexiva face à sua prática pedagógica;
- . Promover o autoconhecimento do professor-estagiário e a tomada e consciência de si próprio em ação;
- . Promover o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, integrando-o num processo de desenvolvimento profissional dos professores – estagiários.

De acordo com a organização das unidades curriculares Prática Pedagógica III e Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica todos os participantes do estudo (professores-estagiários, professores cooperantes e supervisora/investigadora) se organizaram num processo formativo apoiado em processos de Investigação-Ação, seguindo a seguinte dinâmica: O estudo empírico organizou-se por ciclos: Diagnóstico Inicial; 1.º Ciclo de Investigação-Ação; 2.º Ciclo de Investigação-Ação; 3.º Ciclo de Investigação-Ação/Avaliação do processo.

Os ciclos organizam-se por Diagnóstico: Seminário/Análise de dados (Síntese); 1.º Ciclo de I/A: Seminário/Planificação da ação; Observação de aulas no 1.º CEB; Reflexão sobre as práticas; Recolha de dados, Seminário/Análise reflexiva sobre os dados (Síntese); no 2.º Ciclo de I/A, idem o 1.º Ciclo de I/A. No 3.º Ciclo seguimos as etapas de 1.º e 2.º Ciclos de I/A. No entanto, no final deste 3.º Ciclo de I/A realizamos uma avaliação do processo. Terminamos com a triangulação de dados.

## **2. Apresentação do Projeto e Criação de Sinergias**

Após a concretização desta distribuição, no Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica, identificamos os contextos de supervisão, sem os relacionar com o respetivo professor supervisor ou professor cooperante. Solicitamos ainda, ao grupo, que formassem grupos de três. Esta tarefa foi de fácil concretização, pois os formandos já conheciam os procedimentos e, antecipadamente, agruparam-se com critérios que eles próprios definiram. A informação apresentada pelas supervisoras apenas referia as escolas que viriam a ser os contextos de estágio e o ano de escolaridade das respetivas turmas. Dado que os formandos já tinham vivenciado situações de observação e de cooperação/intervenção pedagógica nos dois anos anteriores, era desejável que diversificassem os anos de escolaridade, pois consideramos que a diversidade é uma mais-valia no processo formativo. Após a conclusão desta ação, apresentámos os supervisores que integravam, respetivamente, cada contexto de estágio bem como o professor titular da turma cooperante. Uma das supervisoras ficou com 18 formandos e a outra supervisora com 14.

Por motivos burocráticos e organizacionais, a Escola Superior de Educação necessitou de duas semanas, aproximadamente, para organizar todo o processo que possibilitou a ida dos professores-estagiários para os contextos de estágio, daí que o período de início da Prática Pedagógica III tenha acontecido apenas em outubro.

Nesse período, durante duas semanas, em SIPP, agora apenas com os 18 formandos ou professores-estagiários, assumimos as duas designações, para o mesmo significado, que iriam ser supervisionados pela supervisora/investigadora apresentamos, em traços gerais, a organização de Prática Pedagógica III (PPIII) e a organização do Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica (SIIP).

No momento seguinte, apresentamos o cronograma correspondente a esta organização (Figura 7).

Semestre I - 21 de setembro de 2009 a 15 de janeiro de 2010

<b>Set.</b>	SIPP	SIPP						
	<u>21</u>	<u>28</u>						
<b>Out.</b>	EB1 (1.º contacto)	Obs. SIPP	Obs. SIPP	Coop. SIPP				
	6	<u>12, 13</u>	<u>19, 20</u>	<u>26, 27</u>				
<b>Nov.</b>	Coop. EB1	PPIII	Reflexão EB1	PPIII	Reflexão EB1	PPIII	Reflexão EB1	PPIII
	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP
<b>Dez.</b>	<u>2, 3</u>	<u>9, 10</u>	10	<u>16, 17</u>	17	<u>23, 24</u>	24	30
	PPIII	PPIII	Reflexão EB1	SIPP: Datas assinaladas a <b>negrito e sublinhadas</b> Horário: 17:00 -19:00				
<b>Jan.</b>	7	<u>14, 15</u>	15					
	PPIII	PPIII	PPIII	Reflexão EB1				
	SIPP	SIPP	SIPP					
	<u>4, 5</u>	5	<u>11, 12</u>	12				

Semestre II - 8 de fevereiro a 28 de maio de 2010

<b>Fev.</b>	PPIII	Reflexão EB1	PPIII	Reflexão EB1				
	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP				
<b>Mar.</b>	<u>8, 9, 10</u>	10	<u>22, 23, 24</u>	24				
	PPIII	Reflexão EB1	PPIII	Reflexão EB1	PPIII	Reflexão EB1	PPIII	Reflexão EB1
<b>Abr.</b>	<u>1, 2, 3</u>	3	<u>8, 9, 10</u>	10	<u>15, 16, 17</u>	17	<u>22, 23, 24</u>	24
	PPIII	Reflexão EB1	PPIII	Reflexão EB1	PPIII	Reflexão EB1		
<b>Mai.</b>	<u>12, 13, 14</u>	14	<u>19, 20, 21</u>	21	<u>26, 27, 28</u>	28		
	PPIII	Reflexão	PPIII	Reflexão	PPIII	Reflexão	PPIII	Reflexão
	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP	SIPP
	<u>3, 4, 5</u>	5	<u>10, 11, 12</u>	12	<u>17, 18, 19</u>	19	<u>24, 25, 26</u>	26

Figura 7 - Cronograma Anual das Intervenções.

Após a apresentação do cronograma eis que chegou o momento, de os formandos terem conhecimento, do projeto que a supervisora pretendia levar a efeito nesse ano letivo. Foi apresentada e discutida a organização do processo formativo. A professora e investigadora apresentou aos estudantes, a proposta de articulação da formação com a investigação, tendo sido clarificados os objetivos da investigação e o papel a desempenhar pelos participantes, de modo a obter dos estudantes um consentimento informado.

A Prática Pedagógica é um momento privilegiado de aplicação de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes ao contexto real das situações concretas de sala de aula, da escola e da comunidade escolar. Neste contexto e num quadro de parceria estabelecida entre instituições de ensino superior e as escolas que recebem os formandos, estas assumem especial

relevância bem como os professores titulares das turmas que recebem os formandos, designados de professores cooperantes. Assim, e nos termos do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, ponto 4, de 22 de fevereiro o professor cooperante deve possuir competências adequadas às funções a desempenhar, sendo dada preferência aos professores que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores ou experiência profissional de supervisão. Neste sentido, dado que os professores cooperantes desempenham a função de orientação e supervisão pedagógica, devem cumprir o disposto no estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD)<sup>12</sup> e terem pelo menos 5 anos de serviço efetivo. O professor-cooperante é um profissional de ensino com grande influência nos professores-estagiários, muito importante na formação inicial de professores (Beck & Kosnik, 2000). É igualmente reconhecido o seu papel no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos bem como no desenvolvimento das suas competências e atitudes em relação à profissão docente (Alarcão & Tavares, 2010; Sá-Chaves, 2000; Slick, 1998; Wallace, 1991).

Assim sendo, é desejável que seja um professor experiente, competente, aberto, dialogante, com um profundo conhecimento da escola. Deve ter uma boa preparação para o seu trabalho de orientador, aspetos nem sempre fáceis de concretizar pela grande mobilidade docente e pelo número de protocolos a estabelecer, para dar resposta a todos os formandos, a colocar em contexto de prática pedagógica. Isto porque a par dos ganhos resultantes para os formandos existem, também, evidências de mais-valias para o professor cooperante, de entre as quais destacamos as aprendizagens decorrentes do contacto com os formandos, a cumplicidade que se estabelece, inclusive com o supervisor da escola de formação inicial. Estes factos evidenciam-se nos estudos (Alarcão & Tavares, 2010; Esteves, 2006; Bullough, 2005; Branquinho, 2004; Beck e Kosnik, 2000).

De referir que os professores cooperantes têm dupla tarefa, porque aqui o ensino é generalista, com um único titular, e o facto de ser cooperante, não lhe confere qualquer redução de horário, facto que os compensaria pelo dispêndio de tempo para integrar as funções pedagógicas e supervisivas. A ação do professor acompanha diariamente a atividade pedagógica das 9:00 às 16:30, em sala de aula, supervisionando as aulas lecionadas pelos formandos.

---

<sup>12</sup>Artigo 2.º do Estatuto da Carreira Docente (ECD) - Para efeitos de aplicação do presente Estatuto considera-se pessoal docente aquele que é portador de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação, para o desempenho de funções de educação ou de ensino com carácter permanente, sequencial e sistemático.

Como contrapartidas a ESEB dá prioridade absoluta no acesso à formação contínua lecionada nesta escola de formação inicial, frequência gratuita em jornadas, conferências, eventos científicos, organizada na ESEB ou outros eventos organizados e que sejam uma mais-valia para a sua formação profissional.

De acordo com o protocolo supra referenciado, ao professor cooperante compete o acompanhamento sistemático dos formandos, em articulação com o professor supervisor da ESEB, fazendo reflexões regulares em contexto de supervisão, tomando como linhas orientadoras a ficha de avaliação de desempenho que partilhamos no início do ano letivo e, que será um dos documentos base para avaliação do trabalho realizado pelo professor estagiário, em contexto de supervisão e, particularmente, neste ano letivo, os registos de observação, aplicados, neste estudo como instrumentos de recolha de dados. Nestas reflexões iniciais, quer na ESEB, quer depois no decorrer do ano letivo, orientamos a nossa ação para uma supervisão reflexiva, tendo subjacente os registos supracitados, realizados em contexto de supervisão, temáticas emergentes, reflexões individuais e coletivas, bem como um questionário de questões abertas, e um questionário de questões fechadas.

Este projeto foi integrado no âmbito da vida profissional da investigadora, supervisora da prática pedagógica. O estudo foi realizado com 18 dos 32 estudantes do 4.º Ano o curso de licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, que constituíram com a supervisora/investigadora uma das turmas de Seminário Interdisciplinar da Prática Pedagógica e de Prática pedagógica III. Foram ainda envolvidas no processo seis professoras cooperantes.

Como dissemos no ponto 3 do capítulo II, participantes no estudo, os formandos tiveram conhecimento do projeto no seminário de 28/09/2009, logo após lhe ter sido informado a organização da Prática Pedagógica III e respetivo cronograma. Iniciamos este diálogo procurando conhecer as suas motivações para o estágio, as preocupações, os medos, mas também as expectativas. Percebemos que tínhamos formandos mais apreensivos, outros mais confiantes, mas no geral o que mais os preocupava era a organização e gestão de sala de aula, o controlo do grupo, e preocupação com o facto de não ser aceite pelo grupo. Refletimos sobre estas questões e fomos orientando o diálogo para o objeto de estudo deste projeto: Desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula e sua relação com a prevenção da indisciplina e apresentamos o projeto com ênfase e muita motivação. Percebemos o seu entusiasmo, no clima de seminário que estávamos a observar. Foi apresentada e discutida a organização do processo formativo. A professora e investigadora apresentou aos estudantes



a proposta de articulação da formação com a investigação, tendo sido clarificados os objectivos da investigação e o papel a desempenhar pelos participantes, de modo a obter dos estudantes um consentimento informado.

Questionamos o grupo se pretendia mais algum esclarecimento e informámos que nos iríamos ausentar da sala, por cinco minutos, para permitir que trocassem impressões, sem constrangimentos. Ao entrar novamente na sala, percebemos de imediato o entusiasmo dizendo-nos que não só aceitavam colaborar no estudo, como consideravam que poderia ser uma mais-valia, acrescida, à sua formação.

Ainda que de forma informal os professores cooperantes já tinham conhecimento do projeto que pretendíamos desenvolver, mas era necessário a sua apresentação formal com destaque para a metodologia de um processo de Investigação-Ação, metodologia de recolha de análise e recolha de dados e instrumentos de recolha de dados. Assim sendo, no dia destinado à 1.<sup>a</sup> reflexão em contexto de 1.º CEB, 6/10/09, convidamos os formandos e os seis cooperantes a integrar o espaço de reflexão para podermos apresentar formalmente o nosso projeto. Os formandos já o conheciam, o convite teve por objeto que todos ficassem com informação ao mesmo nível e também para que o grupo percebesse a importância do espírito de grupo e de colaboração entre todos e caso surgissem dúvidas seriam sempre esclarecidas ao grupo. A unanimidade de informação entre o grupo, formandos, cooperantes e supervisora/investigadora era importante. Os cooperantes formandos mostraram sempre muita disponibilidade e espírito colaborativo. A síntese que apresentamos, quer em seminário, quer na reflexão é a que referimos, no quadro 7, na página seguinte.

**Quadro7***Apresentação Sumária do Projeto*

DADOS DO 1.º CEB	ESE	CICLO I/A	DATA
	.Início do ano letivo 2009/10. .Apresentação do professor e dos formandos. .Apresentação do projeto. .Diagnóstico Inicial (Q1 e Q2). . Organização dos grupos de estágio (3 por sala/turma). Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica (SIPP) Periodicidade: Semanal. Duração: 2 horas.	Diagnóstico	Setembro
. Início do ano letivo 2009/10. . Apresentação dos formandos, nas turmas do 1.º CEB. . Período de observação em sala de aula (3 semanas). . Intervenção Pedagógica, individual (2 intervenções). . Reflexão semanal (formandos, cooperante e pontualmente, supervisor). . Auto-observação pelos formandos. . Hetero-observação pelo cooperante e supervisor_- Instrumento de Reflexão Observação Prática.	. Seminário IPP com abordagem às temáticas identificadas na fase de diagnóstico. .Desenvolvimento de competências de observação. . Outras temáticas emergentes da reflexão sobre a ação. . Planificação da ação. . Reflexão sobre a ação.	1.º Ciclo I/A	Dezembro
. Intervenção Pedagógica, individual (5 intervenções). . Reflexão semanal (formandos, cooperante e pontualmente, supervisor). . Auto-observação pelos formandos. . Hetero-observação pelo cooperante e supervisor.	Seminário IPP com a análise dos dados de observação. . Reflexão conjunta sobre os dados. . Identificação de necessidades e desejos de formação. . Debate e discussão com o apoio de textos e outros dispositivos (PPT). .Planificação da ação. Reflexão sobre a ação.	2.º Ciclo I/A	Fevereiro
Intervenção Pedagógica, individual (5 intervenções) . Reflexão semanal (formandos, cooperante e pontualmente, supervisor) . Auto-observação pelos formandos . Hetero-observação pelo cooperante e supervisor	Seminário IPP com a análise dos dados de observação . Reflexão conjunta sobre os dados . Identificação de necessidades e desejos de formação . Debate e discussão com o apoio de textos e outros dispositivos (PWP) .Planificação da ação Reflexão sobre a ação . Avaliação do percurso formativo com nova aplicação de questionário	3.º Ciclo I/A	Maio

O espírito colaborativo foi evidenciado pois, se por um lado, este primeiro choque com a realidade adensa receios e sentimentos de insegurança, também é certo que o questionamento das conceções iniciais, cria condições para aceder a um conjunto de aprendizagens intensas, marcadas pela construção e consolidação de um reportório de atitudes, saberes e destrezas essenciais para o exercício da profissão e para o desenvolvimento profissional. Trata-se, pois, de um processo recursivo no qual o estudante-professor parte das conceções, crenças e destrezas iniciais, que o confronto com a realidade o leva a reequacionar e, fazendo-o, acede a

outro patamar de conhecimento e de destreza profissional, recriando condições para construir novas concepções, novas crenças, novas atitudes e também novas destrezas profissionais. As condições e as circunstâncias em que decorre a formação são peças chave para que este processo se realize, de forma harmoniosa e dinâmica.

### **3. Diagnóstico Inicial**

Após a fase de organização do grupo e de reconhecimento mútuo, bem como da planificação do plano de formação a médio e longo prazo, demos início ao processo de investigação e formação, o que exigia a realização de um diagnóstico inicial que nos permitisse compreender melhor as concepções dos alunos acerca da formação e também da relação pedagógica. Nesse sentido, estabelecemos os seguintes objetivos, para esta fase do processo:

- . Conhecer as perspetivas dos professores-estagiários em relação à formação inicial que lhes foi proporcionada, designadamente as competências que desenvolveram;
- . Conhecer os sentimentos e receios dos professores-estagiários, em relação ao estágio;
- . Conhecer as representações dos professores-estagiários em relação à indisciplina em sala de aula;
- . Identificar necessidades de formação relacionados com o desenvolvimento da competência relacional e a sua relação com a prevenção da indisciplina.

Os formandos têm atrás de si histórias de vida, familiares, sociais e formativas que lhes permitem posicionar-se face às temáticas com um pensamento muito próprio. Para alicerçar esse conhecimento, nesta fase de diagnóstico quisemos conhecer as expectativas, os sentimentos dos formandos face a este ano de Prática Pedagógica, bem como as representações dos formandos acerca da indisciplina, utilizando respetivamente os questionários Q1 e Q2, como referimos no capítulo da metodologia (p. 109).

Os dados de Q2 foram analisados segundo as subescalas que constituem o questionário, através de técnicas descritivas da análise estatística, designadamente, análise de frequências, Média, Desvio Padrão e Mediana.

Os dados recolhidos através de Q1 foram sujeitos a análise de conteúdo, sendo organizados em quatro temas (Perspetivas acerca da formação anterior; Sentimentos em relação ao estágio; Expectativas em relação ao estágio e Perspetivas acerca da relação pedagógica) e cada um deles em categorias e indicadores (Anexo 6).

### 3.1. Perspetivas Acerca da Formação Anterior

No quadro 8 podemos observar, que o discurso sobre a formação proporcionada, até ao momento do diagnóstico, organiza-se em torno da relação entre a teoria e a prática e dos saberes e competências que sentem como adquiridas. Contudo, também se observa que muitos mais estudantes refletem sobre a primeira dimensão do que aqueles que o fazem sobre a segunda, o que nos parece ser natural, uma vez que nesta fase da formação é um exercício complicado para estes futuros professores discorrer sobre as suas competências.

**Quadro 8**

*Perspetivas Acerca da Formação Anterior*

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Estagiários</b>
Relação teoria-prática.	Peso excessivo da teoria.	E6, E12, E13
	Importância das estratégias de observação e cooperação.	E1, E2, E6, E8, E11, E12, E13, E15, E16
	Destaque de algumas disciplinas.	E1, E10, E14
	Diversidade de experiências.	E4, E5, E6
Saberes e Competências Adquiridas.	Os saberes teóricos.	E1, E3, E8
	Saberes contextuais.	E6, E7
	Competências de diagnóstico.	E2
	Competências pessoais e sociais.	E1, E8

#### **Relação teoria/prática**

Na apreciação que fazem sobre esta dimensão da formação, o aspeto mais sublinhado é a *Importância das Estratégias de Observação e Cooperação*, indicador que nove professores-estagiários referem (9/18).

Na opinião dos professores-estagiários existe um peso excessivo da teoria, como podemos ilustrar nestes fragmentos de discurso: (...) *Foram proporcionados [conhecimentos] a nível mais teórico porque a prática é muito pouca* (...) (E12); *A formação que tenho recebido ao longo do curso foi mais ao nível teórico, a nível da prática temos muito pouco tempo* (E13).

Merece ainda destaque, a relevância que três destes formandos dão a algumas disciplinas para a sua formação: *as disciplinas de metodologia e, sem dúvida, o acompanhamento na Prática Pedagógica* (E10), bem como a referência à ideia de *desenvolver competências na [sua] formação académica a nível da Pedagogia e Psicologia* (E1), e para a *disciplina de matemática foram as mais pertinentes* (E14).

Esta passagem de aluno a professor implica assim um outro desempenho que se inicia com a observação e, progressivamente, leva o professor-estagiário a assumir o papel de professor. A observação encontra-se inserida num conjunto de sistemas que correspondem a diferentes estruturas de estratégias, consoante o objeto em análise. Inicia-se por uma observação naturalista realizada em contexto, sala de aula e recreio, pretendendo-se um conhecimento do aluno, em diferentes contextos, uma observação da ação educativa do professor cooperante e um conhecimento real do funcionamento dos contextos educativos. De acordo com um professor-estagiário *os trabalhos observados e feitos no terreno são os mais construtivos* (E2) *mas também a observação de aulas ...e cooperação com a professora titular* (E6), facto também reforçado, pela seguinte afirmação *Observar numa escola do 1.º Ciclo e ter estado a interagir com os alunos* (E12). Pretende-se que esta observação, integrada ao longo do curso, venha a permitir uma prática pedagógica contextualizada, no momento de assumir a turma como professor estagiário.

A Importância das Estratégias de Observação e Cooperação levará o professor-estagiário a (...) *ter a noção do que consiste a observação, intervenção* (...) (E11). Isto porque *as aulas teóricas complementadas com o estágio nas escolas são muito importantes para a formação do futuro estagiário* (E1) sendo que (...) *os trabalhos observados e feitos no “terreno” são os mais construtivos* (E2). Um dos formandos sublinha o desenvolvimento de competências linguísticas *competências linguísticas, mas muito teóricas, pouco práticas* (E6). A ação em contexto escolar, pela análise dos discursos, resultantes da observação e cooperação, embora em modo exploratório, dizem-nos *que todo o processo foi importante principalmente, as aulas de estágio de observação que foram o primeiro impacto com a realidade que será a minha futura profissão* (E16) sublinhando que *o mais importante foi (...) conviver com os alunos porque é no “terreno” e na ação que nos surgem as dúvidas* (E15).

A diversidade de experiências, já o referenciámos, na metodologia, enriquece a formação, facto evidenciado nos seguintes relatos: *ter estagiado em contextos diferentes* (E5); (...) *mais importante...foi o facto de estagiar em contextos variados* (E4) e *poder lidar com*

*diferentes situações que ocorrem na sala de aula* (E6). Embora nos seus relatos os formandos falem em “ter estagiado” e “estagiar”, os formandos apenas fizeram cooperação/intervenção em colaboração com o professor cooperante. Os formandos assumem a turma apenas no 4.º ano do curso de licenciatura. Este plano de formação, de progressiva aproximação à prática profissional, procura não desligar a teoria da prática e introduz progressivamente o professor estagiário no ambiente das aulas, pois sabemos que num determinado momento é necessário trocar o laboratório de aprendizagem, na escola de formação inicial pelo contacto real com as salas de aula do 1.º CEB.

### **Saberes e competências adquiridas**

O desenvolvimento de competências profissionais, nesta fase, momento que antecede o estágio, está presente no discurso dos professores-estagiários, mas não com muita ênfase (apenas 7 dos 18 membros do grupo se lhe referem), pois as preocupações e a procura de soluções evidencia-se, em ação, fase crucial para o desenvolvimento de competências.

Assim, a referência aos saberes teóricos surge desta forma no discurso de E1: *competências a nível dos conteúdos a lecionar em todas as áreas disciplinares* (E1). Enquanto outros, dois membros do grupo de formação sublinham os saberes contextuais: *o contacto com as crianças do 1.º Ciclo foi importante* (E6), bem como *o conhecimento do espaço escolar* (E7). Para E2, são de realçar as Competências de Diagnóstico, ao referir como é importante para si o conhecimento prévio dos alunos: *com baixo rendimento escolar, alto rendimento escolar, alunos de diferentes estratos sociais, alunos com diferentes motivações para aprender*. Se bem que tenhamos incluído esta informação neste tema, dada a sua unidade de contexto, este discurso levanta-nos alguns problemas, dado que o formando não estava claramente a referir-se ao uso de processos de diagnóstico. Aspetos como este foram mobilizados nas fases de formação seguinte, neste caso, para uma reflexão sobre as expectativas acerca dos alunos e a importância dos meios de diagnóstico e de uma visão reflexiva, crítica e mutável sobre as representações acerca dos alunos.

Dois destes formandos parecem estar algo conscientes do reflexo da formação inicial, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, tão importantes para o desempenho profissional do professor, quando um deles refere *a formação despertou em mim alguma*

*sensibilidade para com os alunos (E1), e outro o professor tem de conseguir lidar com cada aluno em particular porque cada aluno é um aluno/pessoa (E8).*

Em síntese os estudantes, em relação à formação anterior valorizam as estratégias de observação e cooperação, que concretizam, respetivamente, no 2.º e 3.º ano da licenciatura. Valorizam a relação teoria prática e algumas unidades curriculares do currículo de formação, tais como matemática, as metodologias, pedagogia e psicologia.

Nesta fase, início de um ano letivo, em que a Prática Pedagógica III (estágio) assume grande preocupação para os professores-estagiários, quisemos conhecer os sentimentos dos estagiários em relação ao estágio.

### 3.2. Sentimentos em Relação ao Estágio

Ao analisarmos os seus discursos, percebemos diferentes modos de sentir que procuramos organizar, em dois núcleos de sentido. Um em que o discurso dos professores-estagiários se direcionava para a confiança em relação ao estágio. Neste identificamos 4 categorias. Outro orientado para os receios onde identificamos, igualmente, 4 categorias. Estes dados bem como os indicadores que lhe correspondem, serão apresentados no quadro abaixo.

**Quadro 9**

#### *Sentimentos em Relação ao Estágio*

	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Estagiários</b>
Confiança	Confiança em geral.	Está confiante.	E1, E5, E10, E11
	Confiança em relação a si próprio.	Sente-se com vocação e amor às crianças.	E1
		Sente-se motivado.	E6
	Confiança em relação aos colegas.	Grupo coeso.	E1, E7
	Confiança em relação aos formadores.	Ajuda nas dificuldades.	E9
Receios e Insegurança	Receios em relação à escola.	Dificuldade em ser aceite.	E3, E4, E7, E9 E10, E14, E16, E17
		Problemas organizacionais.	E6
		Falta de recursos.	E7, E8, E19, E11, E12, E13
	Receios em relação aos alunos.	Dificuldades a nível relacional.	E3, E11, E12, E13
		Ineficácia nas estratégias.	E2, E6
		Ineficácia na resolução de problemas.	E4
		Dificuldade em prevenir a indisciplina.	E3
		Dificuldade em lidar com indisciplina (1.º/2.º).	E1, E2, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E12, E13, E14, E15,
	Receios em relação à professora cooperante.	Não identificação.	E7
	Insegurança em relação a si próprio.	Medo de falhar.	E5, E15
		Falta de competência.	E15, E16, E18

Neste contexto de transição entre a observação/cooperação, entre a escola superior de educação e a escola, entre a teoria e a prática, o professor-estagiário confronta-se com a complexidade das situações educativas e com a necessidade e o desafio de, a partir do conhecimento científico adquirido até ali, construir o seu conhecimento profissional. Este processo não ocorre sem dificuldades, tensões e, muitas vezes, conflitos. Também é certo que nesta fase tão importante da sua formação, o professor-estagiário vivencia conflitos de natureza interpessoal e interinstitucional<sup>13</sup> que se traduzem em sentimentos em relação ao estágio e que, nos relatos dos professores-estagiários, se agruparam em categorias designadas de Confiança, Receios e Insegurança.

### **Confiança**

De entre os 18 estagiários, apenas 9 manifestaram algum tipo de confiança, como ilustramos nos seguintes exemplos: *Não tenho receios* (E1) em geral; *Em relação à escola não tenho receios pois até agora sempre fomos bem recebidos* (E5); em relação ao aluno *Só um grande amor à criança vocaciona um Educador/ [professor]* (E1); em relação a si próprio, as unidades de registo que se destacam, são: *vontade imensa que tenho em aprender com eles* (E6); sentem-se confiantes *Em relação a conhecimentos adquiridos, planificações (...)* (E10) e *Sinto-me confiante e capaz* (E11).

Apenas 2 professores-estagiários se sentem confiantes em relação ao grupo de estágio: *Tenho um grupo de estágio muito homogéneo e trabalhador* (E7) e um estagiário em relação aos professores formadores: *ter uma boa professora cooperante e supervisora, que me ajudam a ultrapassar as dificuldades [sobretudo a nível pedagógico e relacional]* (E13).

### **Receios**

Apesar desta confiança, a análise de conteúdo realizada aponta para um número significativo de receios, apresentando 9 indicadores e 36 unidades de registo, reorganizadas em 3 categorias. São elas: Receios em relação à escola, Receios em relação à professora cooperante

---

<sup>13</sup> Por exemplo, conflitos que projetam uma divergência entre concepções acerca da formação por parte das instituições do ensino superior e as da escola, onde realiza o estágio.



e Receios em relação aos alunos. De referir que todos manifestaram receios, à exceção de E18, que apenas manifestou insegurança em relação a si próprio. É nesta última categoria que encontramos quer uma maior diversidade de indicadores, quer uma maior quantidade de sujeitos a expressar os seus receios. São os indicadores *receio de dificuldades a nível relacional* e *receio de dificuldades em prevenir e lidar com a indisciplina*, que acolhem o discurso de um maior número de professores-estagiários (N=17). Dado que as dificuldades relacionais e a indisciplina são duas dimensões muito próximas e até muitas vezes coincidentes, podemos dizer que se trata de uma dimensão da prática docente que leva a alguma insegurança dos jovens estagiários.

Ainda na relação com os alunos, alguns dos respondentes manifestam *o receio de ter dificuldades a nível da eficácia do ensino*, demonstrando uma perspetiva muito restrita de eficácia, dado que, aparentemente, se apoia, quase em exclusivo, na eficácia da exposição/explicação. Apenas um estagiário se refere à diferenciação pedagógica.

Quanto aos *receios em relação à escola*, são expressos receios de ter dificuldade em ser aceite e receios em relação à organização e à logística da escola. Quanto aos primeiros é expresso o medo de *não ser bem recebida* (E3) e de *não ser bem aceite* [pela comunidade escolar] (E9,E14; E16, E17).

Quanto aos receios em relação à professora cooperante, apenas um estagiário se lhe refere, de forma lacónica e contida: *receio do contacto com a professora titular* (E7).

### **Insegurança**

Não podemos deixar de considerar também uma visão de conjunto das respostas dos sujeitos (E5, E15, E16, E18) dado que analisando os receios manifestos verificamos que projetam insegurança e falta de confiança em si próprio, designadamente nas relações com os alunos receando que *não nos consigamos entender pela minha maneira de interagir* (E8), *receio que não consiga fazer com que eles se interessem, estejam atentos* (E5) e ainda receios relacionados com a competência: *receio a leccionar a área de matemática* (E15) e *receio que os alunos se apercebam que não domino determinada matéria* (E15).

A par destes receios, em três unidades de registo, faz-se referência à dimensão científica e didática da competência docente: [*receio lecionar*] *a área de matemática* (E15); *Receio que*

*os alunos se apercebam que não domino determinada matéria” (E16); [receio] não transmitir o conteúdo corretamente (...)* (E18).

Em síntese, neste tema “Sentimentos em relação ao estágio”, os professores-estagiários manifestaram uma confiança muito contida. Apresentam alguns receios em relação ao acolhimento e à projeção da sua imagem, na escola e mesmo em relação aos aspetos organizacionais e logísticos que podem impedir o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas. Revelam sentir receio de eventuais dificuldades na prevenção e na gestão da indisciplina. No entanto, apesar destes receios, o que será que os professores-estagiários esperam do processo de formação e o que esperam vir a aprender?

### 3.3. Expetativas em Relação ao Estágio

As expetativas dos formandos em relação ao estágio (Quadro 10), estão sempre envoltas de alguma incerteza, porque o desempenho do professor-estagiário irá ter incidência direta no processo ensino-aprendizagem da turma com que irão estagiar e, também porque este desempenho tem de ser reconhecido, pelo seu supervisor e cooperante. No entanto, este também poderá ser um ano de desenvolvimento de competências inigualável a outro ano de formação. O estagiário durante um ano letivo está inserido numa turma, onde três dias por semana assume o papel de professor, orientado por um supervisor e um professor cooperante. Nesta escola de formação existe receptividade para a criatividade dos estagiários permitindo, o crescimento singular de cada um como pessoa e como futuro profissional.

**Quadro 10**  
*Expetativas em Relação ao Estágio*

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Estagiários</b>
O que esperam do processo de formação.	Sentimento de “missão cumprida”.	E2,E3,E6,E7,E10,E11
	Tranquilidade.	E4,E5,E10,E12,E13,E14,E15, E16
	Diversidade e riqueza de experiências.	E1, E4, E5
	Boas relações humanas.	E6,E7,E8,E9, E11,E13,E14, E15, E17
	Apoio dos alunos.	E5, E13
	Aprender com o professor cooperante.	E1, E13
O que esperam aprender.	Com os colegas.	E1, E2, E14
	Metodologias de ensino.	E1,E4,E12,E18
	Desenvolver competências profissionais.	E3,E7,E11, E13,E14,E15,E16,E17
	Desenvolver competências pessoais.	E11
	Adquirir conhecimentos.	E5,E6,E10, E15
	Importância da prática.	E14

Relativamente às expetativas que os professores-estagiários enunciam, surgem duas categorias: “O que esperam do processo de formação” e “O que esperam aprender”. O que desde logo, se destaca é o predomínio da 1.<sup>a</sup> categoria, que embora com o mesmo número de indicadores que a 2.<sup>a</sup> categoria (N=6), apresenta 31 unidades de registo e a 2.<sup>a</sup> categoria 21. Os dados parecem indicar que os professores estagiários têm expetativas elevadas em relação ao processo de formação, esperando que este processo os conduza a uma boa formação profissional, com sentimento de missão cumprida: *Gostaria, sem dúvida, de chegar ao final e sentir que cumpri o meu dever enquanto professor* (E2). Esperam, quase todos, um ambiente tranquilo: *Gostaria que o meu ano de estágio corresse bem e sem problemas* (E12). Ainda a respeito das condições de desenvolvimento do processo, as *relações humanas* parecem ser o aspeto mais valorizado, revelando a importância que os professores-estagiários lhe atribuem no processo de formação e no processo educativo. Implicitamente revelam compreensão da complexidade das interações humanas que a docência comporta e que se manifesta entre outras formas através da relação pedagógica que se constrói em sala de aula, categoria que identificamos, no discurso dos professores-estagiários. Esta categoria apresenta 9 indicadores, de entre os quais destacamos: *[Valorizo a] existência de uma boa relação com os alunos* (E6); *Bom entendimento tanto com a turma como com as professoras, cooperante e supervisora* (E8) e *[Valorizo] o lado afetivo estabelecido entre alunos/estagiários* (E7).

Em relação à categoria “O que esperam aprender”, o indicador “*Desenvolver competências profissionais*”, surge claramente em destaque, com oito unidades de registo em vinte e uma: *Ser um professor competente a todos os níveis* (E3); *Espero poder vir a retirar do meu estágio as competências básicas para mais tarde ser capaz de enfrentar uma sala de aula sozinha sem receios e com segurança* (E7). Segue-se as “Metodologias de ensino”: *Espero vir a aprender mais métodos e estratégias para poder transmitir de uma forma mais eficaz, os conceitos aos alunos* (E4) e a aquisição de conhecimentos: *Tudo o que for possível, uma vez que a prática é realmente importante na formação de professores* (E15), *[Aprender] a dominar melhor alguns conteúdos [do 1.º CEB]* (E10) com o mesmo número de unidades de registo (4). De referir, o facto de o indicador “a importância da prática” ser apenas referido por um professor-estagiário, como se pode ver na afirmação seguinte: *Na formação aprendemos o básico e só a prática nos vai ajudar [a ser bons profissionais]* (E14). Um outro professor-estagiário refere-se ao desenvolvimento de competências pessoais, esperando *[Desenvolver] comportamentos que me levem longe (...) como pessoa* (E11).

### 3.4. Perspetivas Acerca da Relação Pedagógica

Conhecer o modo como os professores perspetivam a relação pedagógica, no início do processo formativo revestiu-se de enorme importância para o processo, dado que foi sobre essas mesmas perspetivas que o mesmo assentou.

Todos os estagiários se manifestaram acerca deste tópico, embora alguns tenham sido muito informativos e outros muito parcos.

#### Quadro11

##### *Perspetivas Acerca da Relação Pedagógica*

Categorias	Indicadores	Estagiários
Visão sistémica da relação pedagógica.	Charneira entre múltiplos sistemas.	E2, E6,E10,E18
Relação pedagógica como garante do sucesso das aprendizagens.	Cria condições/ambiente de aprendizagem.	E4, E5, E7, E8, E9, E12, E13, E16, 17
Perfil do professor ideal	Professor transmissor de conhecimentos.	E2, E4, E5, E6, E15
	Professor próximo/afetivo.	E1, E3, E5, E7, E14, E15, E17
	Professor que é respeitado/reconhecido.	E5
	Professor como modelo.	E12, E16, E17
	Professor agente de desenvolvimento/construtor.	E2, E3, E9, E11
	Professor investigador/reflexivo.	E2
	Professor competente.	E3, E16, E18

Quatro estagiários revelaram *visão sistémica da relação pedagógica*, considerando-a como “charneira entre múltiplos sistemas” como podemos observar nesta afirmação: *A relação pedagógica é muito importante porque tal como indica a expressão relação pedagógica há uma relação que envolve os alunos, os professores, pais. E isso é a base para todo o sistema educativo funcionar* (E2), facto reforçado por um outro professor-estagiário: *Bastante importante, pois só assim a comunidade escolar obterá resultados* (E6).

Grande parte, dos dezoito professores estagiários revelam no seu discurso, o reconhecimento da *relação pedagógica como garante do sucesso das aprendizagens*, como bem ilustram estes excertos: *Sem uma boa relação pedagógica não há uma boa aprendizagem dos alunos* (E5). Ora, *desta [boa] relação irá resultar bom rendimento escolar* (E7).

*Muito importante uma vez que desta vão depender todo o funcionamento da sala de aula, (...) mas também a nível de aprendizagem* (E8).

Contudo, a análise do discurso destes formandos revela uma enorme incidência, na caracterização do que vêem como o *perfil do professor ideal*, com sete indicadores, sendo que apenas quatro formandos não se referem a este aspeto. Um professor deve ser um profissional que transmite conhecimentos, tal como referem estes professores-estagiários *Ser professor é ser alguém que transmite conhecimentos* (E2), mas também um profissional que os alunos respeitam *Gostaria de vir a ser um professor respeitado pelos alunos* (E5).

A distribuição do discurso por estes indicadores, como pode ver-se no quadro 11, evidencia claramente, a importância que atribuem ao professor que cria uma relação próxima e afetiva (7 em 18 formandos): *Ser professor é desempenhar todo o tipo de ser...ser mãe, psicólogo, amiga, confidente...e acima de tudo “um exemplo” para todos os alunos* (E1) (...) *e ainda um profissional investigador/ reflexivo (...) alguém que precisa (...) de refletir sobre o que fez, faz e irá fazer* (E2). Este aspeto é secundado pela valorização que atribuem ao papel do professor como transmissor de conhecimento (5 em 18 formandos). Realce-se ainda que três formandos sublinham a importância do *professor competente*, em termos genéricos e provavelmente fruto do equilíbrio entre as múltiplas dimensões que o professor tem que gerir na sua prática quotidiana, tal como referem *Gostaria de ser um professor completo considerando sempre que o meu conhecimento e a minha formação estão em constante mudança* (E3) e (...) *conseguir ultrapassar todas as dificuldades do meu percurso* (E16).

### **3.5. Perspetivas Acerca da Indisciplina**

A recolha de dados complementa-se em fontes diversas. Assim sendo, foi nosso propósito conhecer também, as perspetivas dos professores estagiários sobre a disciplina e a indisciplina em sala de aula, designadamente a gravidade que é atribuída à indisciplina a importância das causas e a eficácia atribuída a um conjunto de ações do professor com vista à criação de um ambiente de disciplina em sala de aula.

#### **Gravidade atribuída aos comportamentos de indisciplina dos alunos em sala de aula**

No quadro seguinte, apresenta-se uma lista de comportamentos de alunos em sala de aula. Os formandos que assinalaram grau de gravidade que atribuíam a cada um dos

comportamentos listados, cujos códigos são os seguintes: **NG** - nada grave; **PG** - pouco grave; **G** - grave; **MG**- muito grave.

## Quadro 12

### *Grau de gravidade atribuído aos comportamentos de indisciplina dos alunos em sala de aula*

Item	Frequência absoluta (n)				Medidas estatísticas		
	NG	PG	G	MG	M	D.P	Me
Não deixar que os colegas ponham dúvidas ao professor.	0	2	14	2	3,00	0,49	3,00
Repetir baixo tudo o que o professor diz.	0	3	12	3	3,00	0,59	3,00
Fazer desenhos obscenos.	2	0	4	12	3,44	0,98	4,00
Picar um colega com um objeto.	0	2	4	12	3,56	0,70	4,00
Interromper o professor com questões fora do assunto da aula.	1	8	7	2	2,56	0,78	2,50
Insultar o professor.	0	2	0	16	3,78	0,65	4,00
Faltar às aulas sem razão.	2	9	0	7	3,17	0,92	3,00
Não estar atento e pedir continuamente ao prof. para repetir.	0	1	13	4	3,17	0,51	3,00
Não trabalhar nas aulas.	0	0	12	6	3,33	0,49	3,00
Demonstrar satisfação ao ser punido.	0	0	4	14	3,78	0,43	4,00
Atirar papéis para o chão.	0	4	11	3	2,94	0,64	3,00
Fazer rir os colegas.	0	6	12	0	2,67	0,49	3,00
Circular pela sala de aula.	1	8	9	0	2,44	0,62	2,50
Insultar os colegas.	0	2	6	10	3,44	0,70	4,00
Atirar papéis ou outros objetos pelo ar.	0	4	13	1	2,83	0,51	3,00
Balançar-se continuamente na cadeira.	0	6	12	0	2,67	0,49	3,00
Não trazer o material escolar necessário.	0	5	13	0	2,72	0,46	3,00
Realizar jogos interativos com outros colegas.	1	4	10	3	2,83	0,79	3,00
Entrar na sala sem pedir autorização.	2	12	4	0	2,11	0,58	2,00
Contar piadas ao colega do lado.	1	5	10	2	2,72	0,75	3,00
Brincar ou jogar com telemóveis.	2	0	13	3	2,94	0,80	3,00
Sair da sala sem autorização.	2	2	10	4	2,89	0,90	3,00
Danificar materiais de outras pessoas/vandalizar.	1	1	5	11	3,44	0,86	4,00
Agredir os colegas.	2	0	2	14	3,56	0,98	4,00
Agredir o professor	2	0	0	16	3,67	0,97	4,00

**NG** - Nada Grave; **PG** - Pouco Grave; **G** - Grave; **MG** - Muito Grave; **M** - Média; **D.P** - Desvio padrão; **Me** – Mediana.

Ao analisarmos o quadro, percebemos que existiam um conjunto de itens, aos quais os formandos atribuíam maior gravidade. Assim, destacam-se os itens referentes a comportamentos que traduzem ação de violência contra outrem (*agredir o professor, insultar o professor e agredir os colegas*). São os comportamentos de agressão ao professor, aqueles a que é atribuída maior gravidade (16 formandos atribuíram-lhe muita gravidade). Porém, existem dois formandos no grupo que consideram estes comportamentos de agressão ao professor como nada graves. Contudo o grupo, na sua maioria, atribui também um nível de gravidade bastante elevado ao item que remete para comportamentos de violência sobre os colegas (*Agredir os colegas*) (MG=14; G=2). Também neste caso, dois formandos consideram que estes comportamentos não têm nenhuma gravidade.

Estes dados traduzem, com certeza, algumas divergências relevantes nos referenciais educativos e éticos do grupo de formandos, que foram objeto de reflexão nas sessões coletivas de supervisão e seminário.

Ao item *Demonstra satisfação ao ser punido* que remete para a situação de conflito e tensão emocional na relação pedagógica, também foi atribuído um elevado nível de gravidade. Dos 18 formandos, 14 consideram este comportamento muito grave e 4 consideram-no grave, o que sugere um elevado nível de concordância no grupo.

Todavia, existem itens cujas respostas do grupo poderemos dizer que são fraturantes, em que as opiniões dos professores-estagiários mostram, claramente, olhares muito diferentes em relação à gravidade dos comportamentos de indisciplina em sala de aula.

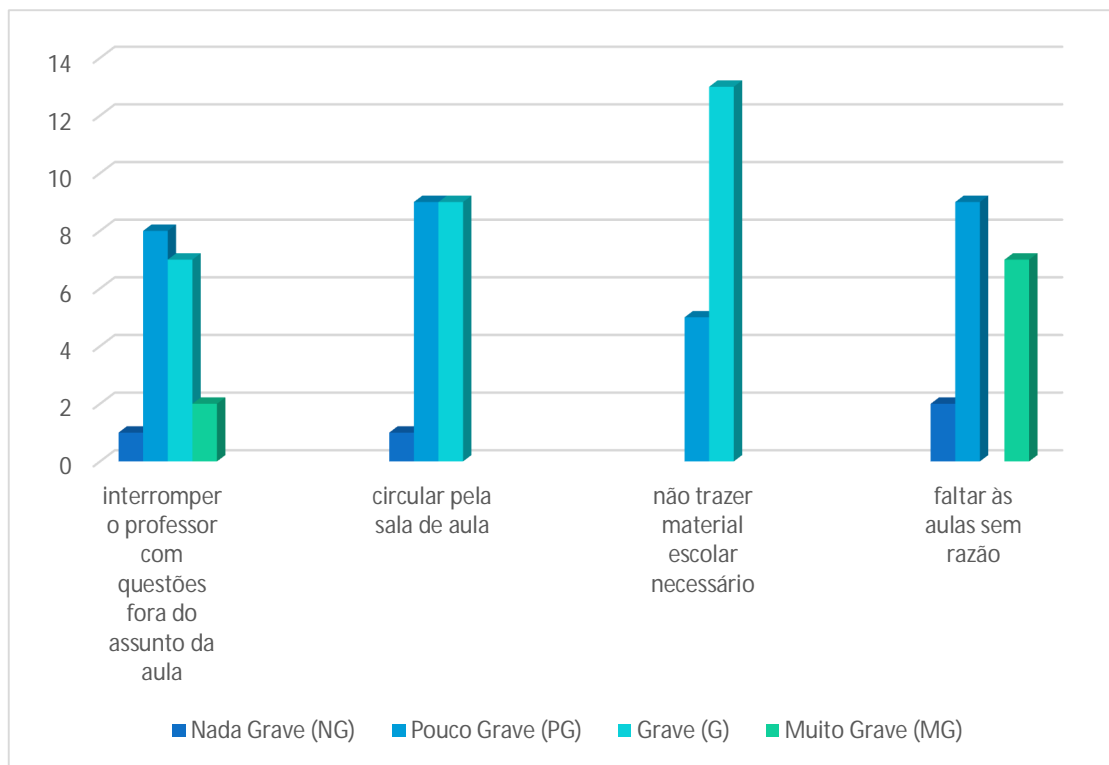


Gráfico 1. Itens fraturantes/comportamentos de indisciplina com respostas fraturantes.

De entre esses itens fraturantes salientamos: *interromper o professor com questões fora do assunto da aula* em que 9 formandos assinalaram na escala, como sendo Nada Grave e Grave (NG=1; PG=8) e 9 formandos assinalaram como sendo Grave e Muito Grave (G=7; MG=2). O item *circular pela sala de aula* foi referido como sendo Nada Grave e Pouco Grave por 9 formandos (NG=1; PG=8) e também 9 formandos assinalaram como sendo Grave (G=9); *não trazer material escolar necessário* foi considerado por 13 formandos como sendo Grave e

Pouco Grave (N=5). Por fim, evidenciamos o comportamento *faltar às aulas sem razão* com 11 professores estagiários a considerar que esta situação é Pouco Grave e Nada Grave (NG=2; PG=9); 7 formandos em 18 consideram-no Muito Grave. Relativamente a este último item, consideramos a enorme pertinência de uma reflexão no grupo sobre as referências éticas e deontológicas dos formandos, dado que irão ser professores de crianças muito pequenas com as quais é necessário ter uma atitude muito consistente e consciente de cuidado e supervisão.

Em síntese, existe um forte consenso em torno das perspetivas acerca de comportamentos violentos, *agredir o professor, insultar o professor e agredir os colegas*, de entre outros, se bem que aparentemente, dois formandos se afastem claramente das perspetivas do grupo.

Existe também consenso em torno da não necessidade de permissão do professor para entrada na aula, o que talvez traduza uma visão aberta da relação pedagógica que dispensa determinadas prerrogativas de poder e que é consensual no grupo.

Parece ser em torno de comportamentos mais focados no trabalho pedagógico (*interromper o professor; faltar às aulas sem razão; circular pela sala de aula; não trazer material escolar necessário*) que se observam algumas “fraturas” mais salientes no grupo. Este e os outros aspetos já focados foram objeto de reflexão no grupo, na fase seguinte.

### **Causas da Indisciplina na Sala de Aula**

Na categoria “Importância atribuída às causas de indisciplina” iremos analisar as representações dos professores-estagiários acerca da importância atribuída às causas da indisciplina, factos que analisaremos no gráfico 3 que a seguir apresentamos.



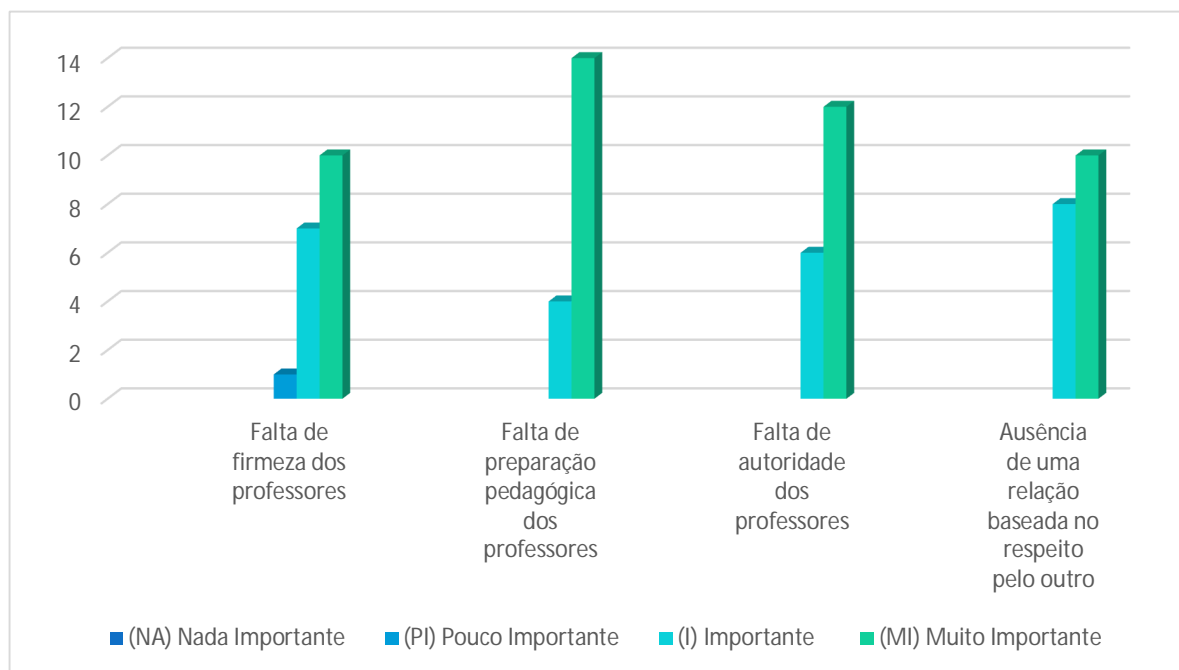


Gráfico 2. Causas de indisciplina associadas ao professor.

Assim, após a análise dos dados na totalidade, como apresentamos no Anexo 8, percebemos o destaque das respostas do grupo de formandos que evidenciam uma importância muito relevante às causas da indisciplina associadas ao professor, como revela a análise do gráfico 2. De entre os 6 itens a que mais de metade do grupo atribui Muita Importância (MI), 4 são relativos ao desempenho do professor - *Falta de firmeza dos professores* (N=10); *Falta de preparação pedagógica dos professores* (N=14); *Falta de autoridade dos professores* (N=12); *Ausência de uma relação baseada no respeito pelo outro* (N=10). Outro item diz respeito aos alunos: *Falta de respeito dos alunos pelos professores* (N=13) e outro aos pais - *Falta de valores morais, éticos, por parte dos pais* (N=12).

A distribuição das respostas a estes itens revela ainda, se atendermos aos indicadores estatísticos da tabela em Anexo 7, uma forte tendência para salientar as perspectivas acerca da indisciplina no grupo de formandos, com maior ênfase nos itens relativos à preparação pedagógica dos professores e ao exercício da autoridade.

Em síntese, evidencia-se que o grupo de formandos parece estar consciente do papel do professor na forma como “regula” a relação pedagógica em sala de aula, a forma como exerce a autoridade e a forma como gere as relações e organiza as atividades pedagógicas.

### Eficácia atribuída às ações disciplinares dos professores

A eficácia dos professores é um pressuposto que a mudança educativa promove o sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade das aprendizagens, por admitir que os professores altamente eficazes podem ter um efeito enriquecedor no dia-a-dia dos alunos e, por consequência, alunos mais envolvidos na tarefa, menos perturbadores.

Ao analisarmos as representações dos formandos, sobre a eficácia da ação disciplinar docente, pretendíamos também conhecer o modo como interpretam esta dimensão da prática pedagógica. Contrariamente às dimensões anteriores em que evidenciamos, por gráficos, as ações de destaque, nesta categoria optamos por apresentar o quadro na sua totalidade porque a leitura/análise do mesmo, na nossa opinião, deve ser feita numa perspetiva conjunta.

#### Quadro 13

##### *Grau de eficácia dos comportamentos do professor, na prevenção da indisciplina*

Item	Frequência relativa (%)				Medidas estatísticas		
	NE	PE	E	ME	M	D.P	Me
Dizer muito claramente aos alunos como devem comportar-se.	0	3	9	6	3,17	0,71	3,00
Mudar de lugar os alunos que perturbam.	0	2	14	2	3,00	0,49	3,00
Conversar com os alunos acerca do comportamento.	0	2	10	6	3,22	0,65	3,00
Dar a entender aos alunos que quem manda é o professor.	0	0	13	5	3,28	0,46	3,00
Olhar fixamente os alunos que se portam mal.	0	5	9	4	2,94	0,73	3,00
Dar lições de moral e bom comportamento.	0	8	10	0	2,56	0,51	3,00
Repreender diretamente um aluno que se porte mal.	0	1	14	3	3,11	0,47	3,00
Ameaçar com castigo.	0	9	8	1	2,56	0,62	2,50
Conversar com o aluno perturbador no final da aula.	0	4	10	4	3,00	0,69	3,00
Variar a maneira de ensinar.	0	1	11	6	3,28	0,57	3,00
Repreender a turma no geral, sem indicar quem se porta mal.	1	6	9	2	2,67	0,77	3,00
Contactar diretamente os pais dos alunos que se portam mal.	0	3	9	6	3,17	0,71	3,00
Usar como critério de avaliação o comportamento.	1	5	11	1	2,67	0,69	3,00
Pôr um aluno que se porta mal de castigo ao fundo da sala.	0	14	4	0	2,22	0,43	2,00
Fazer os alunos reparar os atos cometidos.	0	3	11	4	3,06	0,64	3,00
Conversar com o coordenador da escola acerca dos alunos perturbadores.	0	10	8	0	2,44	0,51	2,00
Enviar os alunos perturbadores ao coordenador de escola.	0	9	8	1	2,56	0,62	2,50
Elogiar um aluno que melhore o comportamento.	0	1	12	5	3,22	0,55	3,00
Repreender todo o comportamento violento.	0	0	11	7	3,39	0,50	3,00
Promover atitudes de cordialidade/cooperação entre os alunos.	0	0	14	4	3,22	0,43	3,00
Valorizar o trabalho do aluno.	0	0	8	10	3,56	0,51	4,00
Responsabilizar os alunos pelos atos.	0	0	7	11	3,61	0,50	4,00
Monitorizar o trabalho dos alunos.	0	1	10	7	3,33	0,59	3,00

NE - Nada Eficaz; PE - Pouco Eficaz; E - Eficaz; ME - Muito Eficaz; M - Média; D.P - Desvio padrão; Me – Mediana.

Ao contrário das dimensões da indisciplina analisadas anteriormente, nesta vertente da ação do professor, as opiniões dos professores-estagiários parecem ser menos seguras. Se olharmos para as frequências, do ponto 4 da escala (Muito Eficaz), verificamos que apenas 2

itens apresentam uma frequência superior a metade do número de formandos: *Valorizar o trabalho do aluno* (N=10) e *Responsabilizar os alunos pelos atos* (N=11). No entanto, consideramos pertinente referenciar o item *Promover atitudes de cordialidade/cooperação entre os alunos* com 14 formandos a afirmarem como sendo, uma ação eficaz na prevenção da indisciplina. Esta evidência e o facto de em qualquer destes itens, a maioria dos formandos atribuir Eficácia e Muita Eficácia a estas ações, evidencia uma perspetiva humanista da relação pedagógica<sup>14</sup> enraizada neste grupo de formandos.

Todavia, os itens que mereceram maior concordância foram os seguintes: *Mudar de lugar os alunos que perturbam* (PE=2, E=14, ME=2) e *Repreender diretamente um aluno que se porte mal* (PE=1, E=14, ME=3).

De entre as ações consideradas menos eficazes, destacamos: *Pôr um aluno que se porta mal de castigo ao fundo da sala* (N=14); *Conversar com o coordenador da escola acerca dos alunos perturbadores* (N=10). De salientar que o grupo parece ter consciência da falta de eficácia do castigo, designadamente quando implica colocar o aluno em situação de exclusão do grupo-turma e também do recurso à autoridade externa.

Contudo, a perspetiva do grupo de professores-estagiários no que respeita à ineficácia do uso do castigo, e no recurso à autoridade externa à sala de aula, identifica-se como ação fraturante no grupo: *Enviar os alunos perturbadores ao coordenador de escola* (PE=9, E=8 e ME=1), *ameaçar com castigo* (PE=9, E=8 e ME=1) e *dar lições de moral e bom comportamento* (PE=8 e E=10). Estas ações, não são nada consensuais no grupo, uma vez que cerca de metade dos seus membros as consideram eficazes (E) e quase metade pouco eficazes (PE). São dados que suscitam a necessidade de debate e reflexão no grupo, cruzando com as teorias do campo da psicologia e os estudos sobre ética e educação.

Em síntese, os professores-estagiários consideram a valorização do trabalho do aluno, bem como a sua responsabilização, pelos atos cometidos como fundamentais, na eficácia da manutenção de comportamentos de disciplina em sala de aula. A promoção da cordialidade

---

<sup>14</sup> Modelo humanista de Gordon (1989, 1990), referenciado por Veiga, Pavlovic, Musitu & Linhares (2011) “um dos melhores operacionalizadores da perspectiva humanista, aplicada à prevenção e resolução da indisciplina nas escolas (...) assenta em pressupostos centrados na pessoa (...), [na sua] capacidade natural para o crescimento (...) que lhe permite resolver os seus próprios problemas e auto-orientar-se (...). A actuação do professor deve, pois, ter como objectivo o desenvolvimento de um auto-conceito positivo” (p. 23).

entre os alunos merece, igualmente, destaque bem como a repreensão direta ao aluno que se portou mal. O grupo releva, ainda, uma visão bastante evidente da ineficácia do castigo, da ameaça e dos discursos moralistas, bem como do recurso a fontes de autoridade externas à relação pedagógica.

#### **4. Síntese: Identificação de Problemas e Necessidades de Formação**

Nesta fase de diagnóstico procurámos descrever e analisar, os dados recolhidos com o propósito de perceber a imagem que o grupo tinha da sua formação até ao momento, as suas expectativas e sentimentos em relação ao estágio, as suas representações acerca da relação pedagógica, designadamente da indisciplina.

Formação anterior: Embora valorizem as experiências de aproximação ao terreno e ao desenvolvimento de competências de observação, nota-se alguma ênfase no “peso excessivo da teoria”.

Sentimentos em relação ao estágio: A expressão de sentimentos de confiança restringe-se a uma minoria, que parece confiar sobretudo em si próprio. Os receios atravessam, como é natural, todo o grupo. Salientamos os receios a nível das relações humanas, que se traduzem no receio de ter dificuldades em ser aceite na escola do 1.º Ciclo e ter dificuldades na relação com os alunos, com especial destaque para o confronto com situações de indisciplina. Este aspeto do diagnóstico veio reforçar, de forma muito clara, a pertinência deste projeto no processo formativo deste grupo.

No momento em que, o grupo explicita as suas expectativas relativas ao processo formativo, são as relações humanas e a criação de um ambiente de “tranquilidade” o que mais sobressai. Quanto ao que esperam aprender, é interessante notar que a maior parte, se refere ao desenvolvimento de competências.

Relação Pedagógica: Para além de, enquanto grupo, apresentarem uma visão da relação pedagógica complexa e fulcral para o sucesso dos alunos, estes formandos revelam de forma bastante evidente adesão a uma relação pedagógica baseada na proximidade e no afeto. É interessante notar que, na definição do perfil do professor ideal, nenhum refere a vertente pedagógica do desempenho docente.

(In)disciplina: No grupo em geral, é atribuída uma enorme gravidade, embora se tenha de registar que dois elementos não atribuem qualquer gravidade à violência quer sobre o professor, quer sobre as crianças. Existe um conjunto de comportamentos de indisciplina cuja valorização divide o grupo, que suscitam uma necessidade de reflexão e debate no grupo ao longo do processo formativo.

No que respeita à atribuição causal da indisciplina, é importante realçar a relevância que o grupo atribui ao professor na emergência da indisciplina na aula, designadamente no que se refere à competência pedagógica.

Em relação à ação disciplinar do professor, a perspectiva do grupo vem reforçar a sua visão de relação pedagógica, numa visão humanista, que coloca a valorização, a responsabilização e criação de ambientes de cordialidade no centro da ação do professor. O grupo revela ainda uma rejeição da ameaça, do castigo, dos discursos moralistas, e do recurso à autoridade externa para lidar com a indisciplina, denotando uma clara consciência do que não quer.

Com base neste retrato do grupo, que foi devolvido, poderemos dizer que se trata de um grupo de formandos com uma certa sintonia em relação às convicções mais profundas sobre o que é ser educador (o foco é a construção de uma relação afetiva/próxima) sobre o que é educar (rejeição da violência/valorização do aluno), mas também na convicção de que o professor tem um papel principal na prevenção da indisciplina, através do exercício da autoridade e da sua pedagogia.

Os dados analisados revelam, porém, algumas fraturas no pensamento do grupo acerca desta problemática que exige um exercício de reflexão coletiva e de autoconhecimento que será o fio condutor, dos processos de Investigação/Ação que se seguem.

Os dados que apoiaram este diagnóstico inicial, sendo do foro do pensamento, exigem um confronto construtivo e dialético com a ação individual e do coletivo que será objeto primordial do processo de supervisão que todos envolverá.

Tratando-se de um grupo de jovens estudantes no final da sua formação inicial, é necessário que os contactos de supervisão da prática pedagógica constituam espaços propiciadores de processos de desconstrução e análise dos seus referenciais educativos, éticos e culturais. Processos esses, que permitam complexificar a sua visão da relação pedagógica e construir uma praxis que verdadeiramente conecte a teoria com a prática, como tanto desejam, dando-lhes a segurança que ambicionam.

Assim, face ao retrato do grupo, impunha-se empreender um processo formativo e de investigação que respondesse a questões deste tipo:

- Como transpor para a prática pedagógica a visão educativa, apoiada na teoria, que o grupo, em geral, parece deter?

- Como alargar as suas conceções sobre a relação pedagógica desenvolvendo assim, a sua competência relacional?

- Que impacto poderá ter no desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, um processo sistemático de observação, num contexto de supervisão?

- Como se articulam os processos de auto e hétero-observação em contexto de supervisão?

- Que reflexos pode ter a reflexão sobre o que cada um vê de si próprio e a imagem que lhe trazem as supervisoras, no desenvolvimento da competência relacional do formando?

Este questionamento ajudou a traçar um conjunto de objetivos de formação, orientados para a persecução da grande meta que se pretende alcançar e desenvolver na competência relacional e de gestão de sala de aula destes formandos.

## **5. 1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO/AÇÃO**

A estratégia de Investigação-Ação é própria da indagação integrada numa cultura de colaboração, na qual os participantes são todos investigadores e aprendem continuamente e investigam conjuntamente a prática pedagógica, promovendo a construção social do conhecimento, sobre as mudanças que ocorrem durante o processo de Investigação-Ação.

### **5.1. Objetivos**

Para este ciclo delineamos os seguintes objetivos:

- Desenvolver a competência relacional e de gestão de sala de aula, dos professores-estagiários, através da auto e hetero-análise de situações educativas;
- Promover o autoconhecimento do professor estagiário e a tomada de consciência de si próprio em ação;
- Desenvolver a reflexividade, nos professores-estagiários de forma a estimular o desenvolvimento de uma atitude crítica, interventiva, inovadora e investigativa, face à sua prática pedagógica;
- Criar um ambiente de colaboração entre todos os participantes (formandos e formadores) de modo, a desenvolver o potencial coletivo e de cada um dos seus membros.

Assim sendo, foi nosso intento, desenvolver o processo de forma articulada, direcionando o trabalho de seminário para as necessidades identificadas e ação educativa e formativa nas escolas de 1.º CEB. A reflexão sobre as aulas observadas, em seminário com os formandos e no 1.º CEB, com os formandos e respetivos professores cooperantes foi central em todo este processo.

De referir que, os professores estagiários foram colocados em duas escolas: EB1 de Leste com duas turmas e EB1 de Oeste com quatro turmas. Já o dissemos, estes organizaram-se em grupos de três estagiários, apresentaram-se as turmas protocoladas com os correspondentes anos de escolaridade dos alunos e, por grupo, decidiram onde pretendiam

realizar o seu estágio, sendo que o critério base era selecionar uma turma e ano de escolaridade diferente do local, onde tinham feito a observação. Por conseguinte, organizaram-se da seguinte forma: seis professores estagiários na EB1 de Leste (2 turmas) e doze na EB1 de Oeste (4 turmas). As respetivas professoras cooperantes foram informadas pela supervisora, da identificação do grupo que iriam receber na sua sala, entregando uma pasta a cada professora cooperante com as folhas de presença do grupo, o regulamento de estágio da ESEB, o cronograma das intervenções e reflexões e a ficha de avaliação de desempenho. Este ciclo decorre da semana de 6 outubro de 2009 à semana de 14 de dezembro de 2009 (semana de recolha de dados decorrentes das observações realizadas neste período). De 6 de outubro a 3 de novembro os formandos observam e cooperam<sup>15</sup> com o professor cooperante e a 9 de novembro assumem a turma, um dia por semana, cada um dos formandos. No 1.º semestre os formandos permanecem, na EB1 dois dias por semana (5h/dia, mais 1:30 de reflexão, por semana). No segundo semestre três dias por semana (5h/dia, mais 1:30 de reflexão, por semana).

Em relação à reflexão nas EB1 a professora cooperante fazia a reflexão semanal no período designado no cronograma, com o seu grupo. A professora supervisora, todas as semanas, estava presente num desses grupos. O critério para a sua presença, uma vez que tinha seis grupos a realizar a reflexão à mesma hora, era estar presente no grupo, onde tinha realizado mais observações. Como eram seis grupos, apenas de seis em seis semanas repetiria o grupo. Nos três momentos de devolução dos dados de cada ciclo de Investigação-Ação, este período de reflexão realizava-se em grande grupo<sup>16</sup>. No final de cada Ciclo, de recolha de dados devolvemos os resultados por escola, dois grupos de 3 formandos na escola de Leste e quatro grupos de 3 planeado fazer esta reflexão em grande grupo, os 18 estagiários e respetivos professores cooperantes. Devido às especificidades de cada grupo e cada contexto optamos pela metodologia de devolução de dados e reflexão por EB1.

O registo através do Instrumento de Reflexão e Observação da Prática (IROP), pelos formandos, cooperantes e supervisora, neste 1.º Ciclo de recolha de dados realizou-se na

---

<sup>15</sup> Entende-se por cooperação, o formando planificar uma área por dia (língua portuguesa, matemática, estudo do meio ou expressões) e durante o período de tempo destinado a essa área, assume a sua lecionção, sempre com a supervisão muito próxima do professor cooperante. A planificação é realizada pelo formando, de acordo com a(s) temática(s) que a professora cooperante designa. Esta é orientada e coordenada pela supervisora da ESEB, com conhecimento à professora cooperante a quem serão entregues as planificações, dois dias antes, da prática pedagógica cooperada. A professora cooperante poderá dar sugestões de melhoria pois é titular de turma e conhece muito bem as especificidades do grupo.

<sup>16</sup>Em grande grupo (EB1 de Leste e EB1 de Oeste).



semana de 14 de dezembro. Nesta fase, todos os formandos tinham lecionado dois dias completos de aulas, individuais.

## **5.2. Ação Pedagógica em Seminário**

Assim sendo, seguindo a lógica dos procedimentos científicos da I/A envolveram-se todos os colaboradores, nas diferentes fases de desenvolvimento do projeto. As temáticas/tópicos a abordar no seminário foram identificadas, a partir do diagnóstico inicial e com a participação ativa dos professores estagiários. Esta pesquisa participante pretendeu promover o envolvimento dos professores estagiários na sua própria formação, na construção de um ideário que prioriza o coletivo, a participação e a construção do conhecimento, a partir das suas próprias práticas letivas.

No entanto e como este seminário decorreu em simultâneo com a prática pedagógica, nas escolas do 1.º Ciclo surgiram momentos, em que o seminário cumpriu também a função de espaço de reflexão na e sobre a ação, sendo esta entrecruzada com as problemáticas identificadas na fase de diagnóstico. Trabalhámos sobre um eixo prático-reflexivo, associando as teorias à ação docente, apresentação, análise e interpretação de textos ou simplesmente diálogos.

As temáticas abordadas no seminário foram as seguintes: Princípios gerais da formação Investigação-Reflexão-Ação; Teoria e Práticas de Observação (o papel do professor enquanto observador/investigador da sua própria prática); Potencialidades da Prática Pedagógica (aprendizagens, diversidade de experiências, desenvolvimento de competências); Reflexão sobre sentimentos em relação ao estágio/expectativas (análise numa perspetiva pedagógica); A planificação. Porquê Planificar? Como planificar? Que itens integrar e porquê?; Um olhar sobre a Relação Pedagógica em contexto de Prática Pedagógica; Organização e gestão de sala de aula e sua relação com prevenção da indisciplina; A eficácia da ação do professor e prevenção da indisciplina, que relação? O estilo de ensino e a disciplinação em professores principiantes – como gerir? Competências emocionais e relacionais na profissão docente.

Com base nestas temáticas planificámos a ação em espaço seminário, tendo sempre presente o envolvimento da supervisora/investigadora, dos formandos e dos professores cooperantes, que realizavam as reflexões em contextos de 1.º CEB.

Na escola do 1.º Ciclo, cada pequeno núcleo de formandos, com a respetiva professora cooperante iam planificando o processo de progressiva responsabilização daqueles, no desenvolvimento da prática pedagógica. Durante 2 dias por semana, no 1.º semestre e 3 dias por semana, no 2.º semestre, cada um deles “era o professor da turma” com a supervisão da professora cooperante e da professora supervisora. Como é natural, muitos formandos iam transmitindo alguma preocupação e ansiedade. São momentos muito importantes de reflexão sobre si próprio, de superação de receios e mesmo de dúvidas e angústias face à decisão de ser professor(a). Mas são também, momentos que reforçam a decisão, muitas vezes tomada há muito tempo e de forma pouco consistente, como parece ser no caso do E11 que assim, se manifesta no seu portefólio:

*Ao chegar a esta etapa da minha vida e da minha formação académica, depois de refletir um pouco, acho pertinente fazer esta pergunta a mim própria: Porquê ser professora? Automaticamente a minha mente leva-me de volta à minha infância à escola onde aprendi a ler e a escrever, ao pó do giz e até aos castigos da professora. Desde cedo e nas minhas brincadeiras de criança “brincava aos professores”, mas no que diz respeito à escola primária e à professora primária e claro aos castigos (...) e cá estou eu no papel de “professora” tal como desejava em criança, no regresso a casa depois de mais um castigo da professora (...) Eu, criança irrequieta e conversadora (...) quando eu menos esperava lá vinha mais um castigo e amuada, no regresso a casa pensava (...) quando eu fosse grande iria ser professora e se tivesse a sorte de apanhar pela frente algum neto da professora como meu aluno seria a vingança (E11, in portefólio reflexivo, p. 13).*

Este seminário sobre observação foi precedido de uma reflexão, individual. Esta e outras produções textuais ficaram arquivadas em dossiê e posteriormente analisadas, na sala de aula da ESE. A supervisora tinha a preocupação de as ler e, sempre que se justificava, davam consistência à reflexão oral, complementando com leitura de pequenos trechos. No final, estes documentos integraram o portefólio reflexivo dos formandos.

Neste ponto, os formandos estiveram muito ativos, sobretudo quando abordamos as formas de observação e os instrumentos de registo de observação.

Nos diálogos que ocorreram no seminário, percebemos que os receios identificados na fase de diagnóstico se concretizavam, pois os formandos estavam na fase de caracterizar a respetiva turma do 1.º Ciclo, a observar e cooperar e na semana seguinte iriam fazer a primeira intervenção. A percepção que tivemos desse sentir, relata-se na nota de campo que apresentamos a seguir.

Nota de campo após seminário de 28 de outubro de 2009

O seminário decorreu como previsto (18:00-20:00). No entanto percebi ansiedade, receio entre os formandos pois na semana seguinte iriam iniciar a sua primeira intervenção, algumas foram mesmo verbalizadas:

- Professora esta capacidade de observação em sala de aula e a forma como se gere a sala de aula, por vezes em segundos, faz-me muita confusão, porque é tudo muito rápido. Eu sinto isso agora que estou em observação. Estou muito preocupada quando estiver eu à frente da turma e vai ser já na próxima semana” (E10).
- Eu já imaginava que seria difícil, mas agora que estive 3 semanas em observação/cooperação percebo o quanto é difícil manter o controlo da turma e ensinar. E eu que tenho um 4.º ano e um grupo muito ativo, estou mesmo preocupada. Tenho que estudar muito bem os conteúdos tenho receio que os alunos não percebam, e eu não consiga explicar de outra forma. mas o que me está a preocupar é como vou lidar com situações complexas em sala de aula (E16).

Outros formandos também se manifestaram, neste sentido, mas com um discurso breve e nem registei, porque achei que não se justificava, pelo unanimidade que verifiquei no grupo.

Foi um seminário muito interventivo mas curiosamente, tive um formando que não pronunciou uma palavra. Quando o questioneei, diretamente, disse-me:

- Não percebo porque os colegas estão tão preocupados, pois pelo que observei não vejo dificuldade alguma. No entanto eu também só estou aqui para terminar o curso e dizer aos meus pais que já terminei porque eu nunca irei ser professor (E15).

Quis continuar este diálogo com E15, mas o formando remeteu-se ao silêncio, expressando apenas um sorriso tímido. Este facto deixou-me “mais atenta” para os próximos seminários e observação de aulas, para tentar perceber o que se passava.

Estas reflexões iniciais foram-se alicerçando com a prática de observação, em contexto de 1.º Ciclo, pois os formandos consideraram que:

*(...) a observação foi para mim muito útil para a leitura dos diferentes comportamentos e formas de estar, observáveis num grupo multicultural e comportamental como é evidenciado nesta sala de aula (E5, in portfólio reflexivo, p. 20).*

E também com uma prática reflexiva, pois:

*A observação é uma ação altamente reflexiva quando o olhar está dirigido para ver (...). Não é um olhar vago, à espera de descobertas, mas sim um olhar focado para detectar, diagnosticar o saber e o não saber, perceber a realidade, para ver detalhes, atitude, dificuldades (...) é o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor e aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. Assume um papel fulcral no processo ensino-aprendizagem e permite caracterizar a situação educativa que o professor enfrenta a cada momento (E7, in portfólio reflexivo, p. 19).*

Os instrumentos de registo de observação tiveram, igualmente, o seu apontamento neste espaço. Nesta fase, optámos por complementar com uma parte mais prática. Os formandos organizaram-se por grupos de estágio, seleccionaram um instrumento de registo de observação, fizeram os seus registos, recordando uma situação observada em contexto sala de aula, e apresentaram ao grupo.

Findo este período dedicado especialmente à observação, seguiu-se a planificação da ação porque a intervenção individual aconteceria já no momento seguinte. Recorremos sempre ao diálogo, analisando exemplos práticos já vividos e observados. Já dissemos que as planificações dos seminários foram pensadas, em grande grupo, em seminário, ponto de partida para o trabalho individual de cada formando. Pontualmente fizeram-se adaptações porque surgiram situações práticas que exigiam ser analisadas em seminário.

A planificação não se apresentava como um assunto novo para o grupo, pois os professores-estagiários já tinham contactado com a prática de um modelo de planificação, no ano letivo anterior. Tendo como apoio um conjunto de diapositivos, apresentámos os itens que pretendíamos integrar nas planificações, explicámos o porquê e elaborámos, em grande grupo, uma planificação, onde integrámos duas áreas (língua portuguesa e estudo do meio). Questionamos os formandos sobre os itens que integrámos nas planificações, pedimos que refletissem sobre eles e dissemos-lhes que poderiam dar sugestões porque o plano apresentado era flexível e, claro, a sua estrutura poderia ser alterada. Os procedimentos, a partir deste momento, foram os seguintes: na primeira parte de seminário tínhamos reflexão sobre as práticas; a apresentação/discussão de uma temática, apresentada pela supervisora ou por um grupo de formandos, de acordo com o plano de ação elaborado e, na terceira parte teríamos a planificação da ação. Este trabalho realizou-se sempre com os respetivos grupos de estágio. A supervisora circulava pela sala e dava apoio individualizado aos grupos, refletindo com os formandos ao nível dos conteúdos, procedimentos metodológicos e/ou outras necessidades.

Após este trabalho inicial os formandos terminavam a tarefa em casa, tendo esta que estar concluída dois dias depois (quarta-feira). Enviavam por *e-mail* para a supervisora, a planificação da semana seguinte. Esta era analisada, corrigida e devolvida aos formandos. Na sexta-feira, todas as planificações da semana seguinte teriam que ser entregues, aos professores cooperantes, bem como um exemplar dos materiais/recursos a utilizar nas respetivas aulas. De

realçar que todos os formandos cumpriam estes tempos, à exceção de um, como se refere na nota de campo de 23 de novembro.

Os formandos assumiram estes procedimentos e o cumprimento de tempos como algo que lhes transmitia segurança porque sabiam que quer a planificação quer os materiais seriam sempre vistos e analisados pelas profissionais que os supervisionavam e segundo eles sentiam-se mais seguros e confiantes em relação ao seu desempenho, como podemos observar na seguinte afirmação:

*Assim temos a certeza que quer as planificações quer os materiais não têm lacunas que possam prejudicar os alunos e a nossa imagem, junto deles (E1).*

Nota de campo, 23 de novembro de 2009

Nota de campo após seminário de 23 de novembro de 2009

Após este momento organizacional, tive que perceber porque E15 não estava a colaborar no cumprimento dos prazos e o porquê de tanta desmotivação, pois as planificações eram entregues fora de prazo, os materiais ou não existiam ou se existiam eram inadequados ou incompletos. E a resposta que obtive complementou a que já me tinha dado no seminário de 28 de outubro.

- Só estou aqui porque já mudei duas vezes de curso e não posso desiludir mais os meus pais. Eu não quero ser professor, mas tenho que terminar porque prometi aos meus pais que o fazia. Gosto muito de crianças mas sinto que não será este o meu futuro (E15).

- Sim, mas tem noção que terá colaborar pois é professor-estagiário de uma turma que frequenta o 3.º ano de escolaridade, a professora titular disponibilizou a sua turma para que fosse possível realizar o seu estágio, pelo que devo dizer-lhe que terá que mudar as suas atitudes, cumprir o que acordamos, assumindo que o seu desempenho profissional não poderá prejudicar o grupo com o qual trabalha.

- Sim farei um esforço para que tal não aconteça, mas só quero mesmo terminar (E15).

Estas preocupações estão imbuídas de receios, próprios do momento em que os professores-estagiários se encontram. O professor supervisor e o professor cooperante têm um papel determinante na diluição desses receios, tendo por base a ideia de que a epistemologia da prática se baseie na assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam), condições de desenvolvimento de competências e de aprendizagem.

### **5.3. Observação e Ação em Contexto de Sala de Aula**

Como temos vindo a referir, a observação constitui um elemento central do processo formativo que se pretende desenvolver.

As principais fontes de registo de dados de observação foram os protocolos de Observação (Instrumento de Registo e Observação das Práticas) e a ficha de Avaliação de Desempenho documentos com os quais os formandos e cooperantes tiveram contacto, na primeira reunião de início do ano letivo, na fase de apresentação da organização da Prática Pedagógica e do nosso projeto de Investigação-Ação. As normas da Prática Pedagógica III referem que o supervisor deve realizar, no mínimo, três observações por professor-estagiário. As observações devem iniciar-se após a segunda aula lecionada individualmente. Partindo das normas orientadoras da Prática Pedagógica, a inclusão dos processos de observação mais direcionados para o foro do nosso estudo exigiu alguns ajustamentos, a fim de que as duas dimensões da observação fossem contempladas sem qualquer prejuízo. Por norma a supervisora faz três observações por formando com a duração de 1:30min, cada. No entanto, durante este ano letivo 2009/2010 tivemos que nos organizar, de forma diferente, pois iríamos fazer registo de observação na semana de 14 de dezembro, pelo que, as nossas observações, neste período foram de menor duração (45 minutos) para que na data de registo de observação da prática pedagógica todos os professores-estagiários tivessem sido observados pelo menos uma vez. Relembremos que tínhamos 18 estagiários que lecionavam, respetivamente dois dias e três dias por semana, ao longo dos 1.º e 2.º semestres, nas escolas de 1.º CEB. No decorrer do ano letivo a supervisora/investigadora realizou entre três e seis observações, por formando, com a duração de 1:30min, cada (Anexo 8).

Este primeiro ciclo, de recolha de dados em contexto de Prática Pedagógica, refere-se aos registos de observação das aulas lecionadas pelos professores-estagiários. Estas aulas foram sempre observadas pelo professor cooperante e pelos colegas de estágio (grupos de três formandos, que rotativamente assumiam a lecionação) e, pontualmente, pela supervisora. Optou-se, assim, pelo foco na auto-observação (do professor estagiário) cruzada com a hetero-observação das professoras cooperantes e supervisora, tendo em conta os três principais temas de IROP. São eles: Organização e Gestão da Aula, Condução de Alunos e Comunicação Não

Verbal. Os dados foram analisados e apresentados tendo por base as tabelas que abaixo apresentamos.

A supervisão apoiada em processos de observação estava envolvida em bases de trabalho colaborativo, autoreflexivo, permitindo que os professores estagiários comesçassem a adquirir confiança, no seu desempenho profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática, no sentido de construírem um saber científico e social inerente à sua própria função, como docentes e como pessoas pois não é possível, nem desejável que ambas se separem (Alarcão & Roldão, 2008).

#### **5.4. Reflexão na Ação e Sobre a Ação**

Esta preocupação permanente de integração da componente reflexiva esteve sempre presente em todos os seminários, valorizando-se o conceito de escola, do currículo, das relações interpessoais, como meio de fomentar e apoiar contextos de formação que se traduzam na melhoria da escola, das competências que aí se desenvolvem e que se irão repercutir no desenvolvimento profissional de todos os agentes educativos.

A reflexão realizava-se na ESEB e EB1. Estes eram os contextos onde, desde o início do ano letivo, todas as semanas se concretizava a reflexão. No seminário, os primeiros 45 minutos da aula estavam sempre planificados para a reflexão pós-ação, mas esse período poderia ser maior ou menor de acordo com as necessidades observadas. Como supervisora sempre valorizamos muito esta componente de reflexão, pois a reflexão associada à supervisão constitui-se como uma revalorização do conceito de escola como coletivo pensante, em que as competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias como valorização da formação e da promoção de mudanças que fundamentem a ação do professor estagiário. Percebemos, no diagnóstico e nas reflexões em seminário que a componente reflexiva sobre as práticas era ponto que os preocupava muito, como se vê por este exemplo de nota de campo:

*Eu sinto que não me consigo posicionar criticamente face as minhas práticas, pois já me aconteceu várias vezes eu estar a falar, pensando que estava a refletir sobre a ação em contexto de 1.º Ciclo e a professora dizer-me que eu estou apenas a descrever, não a refletir (E11).*

Nota de campo, de 14 de dezembro de 2009

Pelo exposto e pela importância que atribuíamos à reflexão, a partir de situações de Prática Pedagógica, desenvolvemos um diálogo reflexivo sobre essas preocupações e anseios. A partir de textos de Alarcão (1996, 2001), retiramos duas citações elucidativas que apresentamos em *PPT PowerPoint*, que nos permitiram articular o discurso reflexivo sobre as práticas. Esta reflexão pretendia basear-se em saberes reconfigurados a partir da interação dos saberes adquiridos e constituídos como os saberes emergentes resultantes da análise de situações práticas. Aqui achámos oportuno sugerir a leitura de Sá-Chaves (2002), em que a autora refere essa complexidade e imprevisibilidade da ação prática que só é identificada no momento em que a ação decorre e que exige um exercício reflexivo e dialético, entre o que já vivenciou e o desconhecido, sabendo que cada momento é sempre único. Referimos ainda, baseados no texto de Perrenoud (2005), que ensinar é de facto agir na urgência, decidir na incerteza, pois “cada acto isolado mobiliza a sua própria competência, que não se parece com nenhuma outra (...) citando a imagem de que nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio” (p. 170). Terminamos refletindo com base nesta citação:

Quando o professor reflete sobre a sua prática, percebe que está caminhando na corda bamba, correndo constantemente o risco de perder o equilíbrio, (...) sendo obrigado a:

- aceitar a ambiguidade e a complexidade dos fenómenos da comunicação;
- reconhecer em seu próprio funcionamento o que regularmente gera mal-entendidos ou disfunções;
- clarificar as suas intenções e mecanismos essenciais nas diversas situações;
- aprender com a experiência, levando em conta os erros de estratégia e os limites – provisoriamente – intransponíveis da influência do professor;
- associar os alunos à análise de comunicação e, globalmente, a uma “metareflexão” sobre o sentido dos saberes e do trabalho escolares;
- trabalhar, tais questões junto com a equipa pedagógica e, desse modo, transferir aprendizagens do mundo da cooperação entre adultos para o mundo da relação pedagógica, ou vice-versa (Perrenoud, 2005, p. 23).

Esta reflexão em seminário, onde enfatizámos a questão da equipa pedagógica de que falava Perrenoud, bem como as leituras sugeridas, pensamos ter sido uma oportunidade inigualável para despertar nos formandos o sentido da colaboração entre eles, cooperante e supervisora, na prática profissional, incluindo no presente contexto de iniciação. Não sabíamos como seria a seguir, mas o entusiasmo e envolvimento neste seminário foi significativo.

O debate era uma estratégia recorrente porque percebemos que os formandos se envolviam mais do que na escrita individualizada.



Durante a semana de recolha de dados referente ao 1.º ciclo de I/A (semana de 14 de dezembro), a supervisora deslocou-se às escolas do 1.º CEB, para uma reflexão de grande grupo, constituído por 18 professores-estagiários, 6 professores cooperantes e supervisora – a reflexão bimestral. Esta reflexão tinha como objetivo dialogar e refletir sobre o percurso realizado pelo grupo de professores-estagiários, em cada turma, até ao momento. A periodicidade, bimestral, destes encontros de reflexão de grande grupo, permitiu-nos perceber a dinâmica do grupo, no seu todo que se complementou com as reflexões por grupo de estágio com a respetiva professora cooperante.

Neste momento passamos à reflexão, uma conversa, sem muitos formalismos, pois a criação de um ambiente entre pares era fundamental para a fluência de discurso. Foram ouvidas as professoras cooperantes que, no geral, se referiram aos formandos como:

*Alunos empenhados, envolvidos, preocupados em desenvolver competências que permitam gerir o espaço sala de aula de forma eficaz (C4).*

Nota de campo de 15 de dezembro de 2009

Como sugerido seguiram a ficha de Avaliação de Desempenho e no que se refere à dimensão de *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, que integra quatro sub-itens (Organização do Ambiente Educativo; Planificação, Relação e Ação Educativa e Avaliação), a cooperante C4, afirmou:

*Os estagiários apresentam algumas dificuldades neste âmbito, mas as sugestões de leituras, dadas pela Céu, o trabalho desenvolvido em seminário, e as reflexões, aqui, no final das aulas, ou seja, este trabalho conjunto, permitirão ultrapassar estes obstáculos (C4).*

Nota de campo de 15 dezembro de 2009

Tomou a palavra a professora cooperante C2 que referiu a situação do professor-estagiário que está desmotivado, não cumpre os prazos de entrega dos documentos e afirma de forma recorrente que:

*Está a tirar o curso porque não tem outra opção. Tem uma boa relação com os alunos, mas a sua desmotivação está a preocupar-me e esta a orientar a minha ação para um*

*acompanhamento de proximidade na semana que antecede intervenção, para que tenha a planificação e materiais supervisionados atempadamente. A Céu faz o mesmo, pois conversamos muitas vezes (C2).*

*A professora cooperante ao fazer esta referência, em grande grupo, sabia que não estava a cometer nenhuma inconfidência, pois o formando em causa relacionava-se muito bem com os colegas e todos sabiam o que se passava, tentando, também eles, ajudá-lo a ultrapassar os seus problemas de desmotivação (S).*

Nota de campo de 15 de dezembro de 2009

Em relação à componente *Participação na Escola e Relação com a Comunidade* foi dito que:

*Os estagiários ainda estão numa fase inicial, mas estiveram muito envolvidos na preparação da festa de Natal com as crianças, festa esta que também teve a participação dos pais. Os professores estagiários integraram toda a organização e receberam os pais dos alunos com muito agrado (C4).*

Nota de campo de 15 de dezembro de 2009

A componente *Dimensão de Desenvolvimento Profissional, Social e Ético* embora se evidencie num ou outro momento, nesta fase, os professores cooperantes referiram que ainda não tinham dados consistentes que lhe permitissem ter opinião formada.

A supervisora colocou-se mais numa atitude de observadora, pois não teria muitos elementos novos a acrescentar a esta reflexão, uma vez que tinha realizado apenas uma observação de 45 minutos, por formando. No entanto, teceu algumas considerações, baseando-se nas dinâmicas do seminário. Nesta fase, assumira o papel de colaboradora ouvinte dos professores estagiários e cooperantes que estavam diariamente em contexto sala de aula e tentou perceber que contributo poderia dar para ultrapassar as problemáticas identificadas. Contudo, devemos referir que as problemáticas identificadas foram igualmente registadas nas observações realizadas, assumindo que precisaria fazer mais observações para se integrar nos contextos e para que o seu contributo fosse mais específico e personalizado.

Como estava decidido conjuntamente, em fase inicial, foi nesta reunião que se fez o primeiro registo de observação com o IROP. Assim, no final da reunião, a supervisora/investigadora solicitou que cada formando, respetivas cooperantes e ela própria, deveriam concentrar-se na prática de cada formando e registar o que observaram do seu desempenho relativamente aos diferentes itens deste instrumento de observação.

Em síntese, no que se refere à organização dos tempos de seminário, entre a devolução dos dados de diagnóstico e a recolha de dados e devolução de resultados do 1.º Ciclo de Investigação/Ação, as metodologias implementadas e as atividades basearam-se em apresentações de *PowerPoint*, diálogos, leitura de textos, sínteses realizadas pelos formandos e apresentação/discussão em grande grupo e, reflexões. Na EB1 fizemos reflexões, por grupo de estágio e uma reflexão, em grande grupo.

Como referimos no capítulo da metodologia, os dados foram analisados em função do observador (formando, cooperante e supervisora/investigadora) e do momento de observação (1.º Momento, 2.º Momento e 3.º Momento). São apresentadas, para cada subescala do instrumento de reflexão e orientação da prática, tabelas de frequências absolutas em função do observador, progredindo momento a momento.

Estas análises foram apresentadas e discutidas com os professores-estagiários, em espaço seminário e em grande grupo e com professores estagiários e cooperantes na reflexão semanal, na EB1. Nesta apresentação/interação fizeram-se registos, sob a forma de notas de campo.

➤ **Organização e Gestão da Aula****Preparação e Planificação**

Na tabela 1, encontram-se as frequências dos registos de observação, de cada tipo de observador, no 1.º momento (semana de 14 a 18/12/09), assim como os resultados do teste de Fisher.

**Tabela 1. Preparação e Planificação, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Preparação e Planificação	Formandos			Cooperantes			Supervisor			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Programo atividades variadas que exijam capacidades e constituam um desafio.</i>	1	8	9	3	3	12	4	5	9	0,346
<i>Sou capaz de antecipar dificuldades potenciais e reagir apropriadamente.</i>	1	17	0	3	15	0	5	13	0	0,259
<i>Presto atenção às expetativas dos alunos.</i>	0	13	5	3	2	13	4	9	5	0,001**
<i>Seleciono atividades em harmonia com os objetivos que se propõem atingir.</i>	0	7	11	3	0	15	3	5	10	0,010*
<i>Organizo a sala de aula de maneira a criar uma atmosfera propiciatória a um bom clima de sala de aula.</i>	0	11	7	3	3	12	4	7	7	0,025*
<i>Verifico se os materiais e aparelhos estão prontos a serem usados e em boas condições.</i>	2	5	11	3	12	3	5	13	0	0,000**
<i>Marco trabalhos de casa com regularidade.</i>	12	5	1	9	9	0	10	8	0	0,472

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise do tabela 1, verifica-se que relativamente às ações: *Presto atenção às expetativas dos alunos*; *Seleciono atividades em harmonia com os objetivos que se propõem atingir*; *Organizo a sala de aula de maneira a criar uma atmosfera propiciatória a um bom clima de sala de aula* e *Verifico se os materiais e aparelhos estão prontos a serem usados e em boas condições*, os resultados obtidos estão associados ao observador. Estes resultados foram objeto de reflexão no 1.º seminário de janeiro. Exemplificamos aqui algumas reflexões dos professores estagiários, que registamos em notas de campo:

*No 1.º ciclo essa questão das expetativas dos alunos não me parece que seja muito tida em conta, pelo menos até agora não foi, daí essa maioria (13/18), na coluna (às vezes) (E7).*

Nota de campo de 4 de janeiro de 2010

*Eu preocupo-me em relação às expectativas dos meus alunos mas, nesta fase ainda tenho outras preocupações dominantes, com a questão dos objetivos, da organização e gestão de sala e aula, cumprimento dos tempos, evitando prolongar as atividades e a verificação dos materiais, porque ainda não me sinto segura para improvisar, se um dos materiais não funciona (E11).*

Nota de campo de 4 de janeiro de 2010

Apenas para a ação *Verifico se os materiais e aparelhos estão prontos a serem usados e em boas condições*, as observações dos formandos se distinguem dos restantes intervenientes, sendo a posição do formando mais favorável, pois é uma ação da sua responsabilidade, como lhe é requerido quer pelo supervisor, quer pelo cooperante.

Devemos ainda referenciar a ação *Sou capaz de antecipar dificuldades potenciais e reagir apropriadamente*, que se posiciona na escala (às vezes) (17/18-formandos; 15/18 - cooperantes e 13/18 - supervisora/investigadora), com proximidade de opinião entre os colaboradores e concordância quase total entre todos. A capacidade de antecipar potenciais dificuldades é uma competência que se adquire em ação, com a experiência, com a segurança das previsões, quer comportamentais quer ao nível do conteúdo. Recordamos que sensibilizámos os formandos, para não repetirem contextos, nem níveis de escolaridade, onde já tivessem realizado observação/cooperação, justificando que a diversidade de contextos e de observação/cooperação/intervenção em diferentes anos de escolaridade e contextos seria uma mais-valia para a sua formação. Assim sendo, o desconhecimento do grupo, do contexto e dos conteúdos leva os formandos a colocar-se numa posição ambígua da escala (às vezes), talvez por sentirem que nesta fase, ainda não será fácil antecipar dificuldades potenciais e reagir apropriadamente, pois a imprevisibilidade, característica da sala de aula, surge aqui como uma condicionante e simultaneamente como um impulso à reflexão que o processo de auto-observação proporciona. Por outro lado, trata-se de uma dimensão de desempenho difícil de observar exteriormente daí justificar-se, pensamos, o posicionamento idêntico das respostas das formadoras (maioritariamente na posição às vezes), o que se compreende melhor, dado o momento inicial do processo de observação/formação.

Todavia, a capacidade de antecipação deve ser uma competência a desenvolver, particularmente, no ato de planificar. A preocupação com o que se vai fazer, nomeadamente com a diversidade de estratégias, adequação das atividades aos momentos do dia, envolvimento

dos alunos na tarefa, deve traduzir-se numa antevisão cuidadosa do início, desenvolvimento e final da aula, considerando as expectativas e os interesses da turma.

Também estes aspetos foram objeto de reflexão, em janeiro, considerando as dinâmicas observadas e vivenciadas, atenuando, assim, o fator surpresa, sempre muito presente na relação pedagógica.

### Início da Aula

Na tabela 2, encontram-se as frequências observadas da avaliação realizada, por cada indivíduo, no 1.º momento para a categoria *Início da Aula*.

**Tabela 2. Início de Aula, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Início da Aula	Formandos			Cooperantes			Supervisor			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Chego pontualmente à aula.</i>	0	0	18	3	0	15	1	2	15	0,084
<i>Faço com que os alunos cheguem pontualmente às aulas</i>	3	9	6	3	0	15	3	2	13	0,002**
<i>Supervisiono a entrada dos alunos na aula.</i>	1	12	5	3	8	7	3	10	5	0,699
<i>Sempre que marco trabalho de casa asseguro de que os alunos o fizeram e esclareço dúvidas</i>	9	6	2	9	6	3	9	6	3	0,999
<i>Início a aula de maneira interessante e motivadora.</i>	0	9	9	3	9	6	3	7	8	0,402

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 2, verifica-se que apenas para a ação *Faço com que os alunos cheguem pontualmente às aulas*, os resultados obtidos estão estatisticamente associados ao observador. É a opinião do formando que se distingue das restantes, com os cooperantes e supervisora mais otimistas e os formandos com distribuição díspar entre o (não), (às vezes) e (sim). Contudo, quando dialogamos com os formandos sobre este posicionamento, eles relataram dificuldades em ultrapassar esta situação, o que nem sempre é observável quer pelo cooperante que pela supervisora.

*Sim este é um procedimento da nossa responsabilidade e sabemos que se não cumprirmos desorganiza todo o nosso trabalho em sala de aula, facto que tem sido referenciado quer nos nossos seminários quer nas reflexões que temos vindo a fazer*

*com a professora cooperante. Temos 2 alunos que nos chegam regularmente atrasados e, por norma, não iniciamos a aula sem eles chegarem, mas altera logo a organização do nosso trabalho. Falámos com os alunos, não resultou, tivemos que falar com os pais, mas não tivemos muito sucesso (E8).*

Nota de campo de 4 de janeiro de 2010

Não queremos deixar de sublinhar, o facto de as formadoras (cooperantes e supervisora) terem observado que três formandos não são pontuais e também parece não zelarem pela pontualidade das crianças, embora nenhum tenha reconhecido em si essas dificuldades.

Nas salas de aula bem como nos diferentes contextos, onde interagem grupos de pessoas, a organização da ação, a comunicação, a interação, são requisitos básicos para o processo ensino-aprendizagem e a prevenção de potenciais comportamentos disruptivos, factos que acontecem no desenvolvimento da aula.

Apesar das diferenças entre observadores não se revelarem significativas, é de sublinhar também a aparente dificuldade em iniciar a aula de forma motivadora, por parte de três professores estagiários, segundo a observação dos formadores, porque nenhum deles reconhece em si essa dificuldade.

### **Desenvolvimento da Aula - Perguntas e Explicações**

Na tabela 3, encontram-se as frequências observadas da avaliação realizada por cada observador, no 1.º momento para a categoria *Desenvolvimento da Aula - Perguntas e Explicações*.

**Tabela 3. Desenvolvimento da Aula - Perguntas e Explicações, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Perguntas e Explicações	Formandos			Cooperantes			Supervisor			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Evito uma linguagem demasiado difícil e ambígua.</i>	2	5	11	3	6	9	4	10	4	0,208
<i>Quando dou explicações para o coletivo faço perguntas breves para verificar o nível de receção dos alunos.</i>	0	10	8	3	8	7	6	11	1	0,008**
<i>Faço ligação entre a nova informação e a informação já adquirida pelos alunos.</i>	2	10	6	3	9	6	6	9	3	0,497
<i>Faço perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula.</i>	0	11	7	3	8	7	4	13	1	0,021*

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 3, verifica-se que relativamente às ações: *Quando dou explicações para o coletivo faço perguntas breves para verificar o nível de receção dos alunos* e *Faço perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula*, os resultados obtidos estão estatisticamente associados ao observador. Oito formandos dizem que (sim) que colocam questões e fazem perguntas e dez afirmam que o fazem (às vezes). Na realidade, as observações realizadas são consideravelmente distintas entre observadores. No entanto, um facto que evidenciámos em seminário quando falámos da eficácia do ensino é a importância do envolvimento do aluno na tarefa e a relação direta entre este envolvimento e o seu rendimento escolar. Este facto requer, por parte do professor, uma vigilância permanente, bem como a necessidade de mostrar aos alunos que visualiza tudo o que se passa em sala de aula.

Percebe-se pelos dados alguma dificuldade, no uso de linguagem acessível aos alunos, reconhecida de modo particular por dois professores estagiários.

### Desenvolvimento da Aula – Vigilância

Na tabela 4, encontram-se as frequências observadas, no 1.º momento, para a categoria *Desenvolvimento da Aula – Vigilância*.

**Tabela 4. Desenvolvimento da Aula - Vigilância, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Vigilância	Formandos			Cooperantes			Supervisor			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Tento ter sempre visibilidade de toda a turma.</i>	1	11	6	3	9	6	3	14	1	0,156
<i>Dou a entender à turma que sei o que cada aluno está a fazer em cada momento.</i>	1	11	6	3	9	6	4	13	1	0,144
<i>Tento desenvolver a capacidade de prestar atenção a mais do que uma situação ao mesmo tempo.</i>	0	14	4	3	13	2	3	14	1	0,286
<i>Paro rapidamente o comportamento perturbador, com o mínimo de interferência na aula.</i>	1	15	2	3	13	2	5	13	0	0,277

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 4, verifica-se que relativamente às ações de vigilância, os registos apresentados são estatisticamente idênticos entre os observadores, com mais proximidade na resposta “sim” entre formandos e cooperantes. Note-se que a supervisora, nesta fase, tinha efetuado apenas uma observação.



*O meu olhar sobre a turma está cada vez mais abrangente, mas sinto que ainda tenho que desenvolver mais essa competência, pois nem sempre é fácil operacionalizar todos estes itens, embora os considere muitíssimo importantes, na organização e gestão de sala de aula e até na prevenção de comportamentos menos adequados. Na minha opinião o professor tem que estar muito atento à turma e evitar momentos “mortos” e sempre que detetamos algo de anormal, devemos sanar logo o problema, sem mais rodeios. Já cheguei a essa conclusão, mas nem sempre é fácil (E3).*

Nota de campo de 4 de janeiro de 2010

Baseados em Muijs e Renolds (2005), autores do texto *Effective Teaching: Evidence and Practice* abordamos a temática “A eficácia da ação do professor e prevenção da indisciplina, que relação? O estilo de ensino e a disciplinação em professores principiantes – como gerir?”. Este foi um conteúdo que muito motivou os formandos e em reflexão conjunta percebemos que não se estaria a refletir na ação porque tinha sido abordado, apenas, no seminário que antecedeu a recolha de dados. Aliás, dois grupos de estágio (seis formandos) pediram referências bibliográficas para eles próprios porque tinham turmas um pouco mais difíceis e gostariam de investigar mais sobre este tema. Pretendiam apresentar a síntese dessas leituras ao grupo, pois a partilha e motivação para a pesquisa e documentação sobre as práticas educativas estava a evidenciar-se cada vez mais no grupo.

### **Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos**

O professor que orienta a sua ação para o desenvolvimento das competências apontadas na tabela 4, estará a orientar a sua atividade em sala de aula, com base numa planificação, onde se tem em conta a conduta dos alunos, o ritmo de trabalho e as exigências académicas.

Na tabela 5, encontram-se as frequências observadas da avaliação realizada por cada indivíduo, no 1.º momento para a categoria *Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos*.

**Tabela 5. Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Atividades e Conteúdos	Formandos			Cooperantes			Supervisor			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Adequação e apresentação dos conteúdos e tarefas às idades, capacidades e características culturais dos alunos.</i>	2	9	6	2	2	14	2	9	7	0,035*
<i>Realizo, com os alunos, atividades variadas e relevantes e utilizo diferentes métodos de ensino.</i>	2	10	6	3	7	8	4	5	9	0,597
<i>Organizo atividades nas quais a maioria dos alunos possa ter sucesso a maior parte das vezes, sem deixar de providenciar uma gradação de dificuldades que os leva a progredir.</i>	0	10	8	2	10	6	3	13	2	0,110
<i>Se a aula está programada para um trabalho coletivo dirijo-me principalmente para a turma no seu todo.</i>	0	8	10	0	10	8	0	9	9	0,941
<i>Mostro entusiasmo pelo que ensino.</i>	1	6	11	1	2	15	2	2	14	0,433
<i>Mantenho os alunos ativamente envolvidos em atividades produtivas.</i>	0	14	4	2	12	4	1	17	0	0,079
<i>Na turma que me está confiada, os alunos realizam com regularidade trabalho cooperativo nas aulas.</i>	2	9	7	0	12	6	1	9	8	0,678
<i>Dou feedback aos alunos pelo seu desempenho, com regularidade.</i>	1	12	5	3	9	6	5	12	1	0,132

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 5, verifica-se que apenas para a ação *Adequação e apresentação dos conteúdos e tarefas às idades, capacidades e características culturais dos alunos* as observações realizadas estão estatisticamente associadas ao interveniente. Verifica-se maior proximidade de registo entre formando e supervisor. A observação realizada pelo cooperante é mais favorável que as restantes. Verifica-se que segundo a observação de todos, dois professores estagiários parecem evidenciar sérias dificuldades na adequação dos conteúdos e tarefas, às características dos alunos.

Esta temática foi abordada nos seminários aquando da apresentação, das dimensões da competência docente, particularmente, em relação ao modo como o professor estrutura as tarefas académicas. Este trabalho teve o sentido de ajudar os formandos a tomar consciência da necessidade de diagnosticar os interesses, as dificuldades dos alunos e responder de forma adequada. Ao planificar e ao por em ação a planificação, o professor estuda formas de se fazer entender (comunicação estratégica), procura variar e inovar, ser exigente no cumprimento das tarefas, percebendo as expectativas dos alunos, manifestando expectativas positivas acerca dos

alunos e da turma. Recorre ainda ao lúdico, mantendo um ritmo equilibrado de ação, num ambiente de sala de ideal para estimular as crianças e potenciar a vontade de aprender.

### Desenvolvimento da Aula - Manutenção do Ritmo da Aula

Na tabela 6, encontram-se as frequências observadas da avaliação realizada por cada indivíduo, no 1.º momento para a categoria *Desenvolvimento da Aula - Manutenção do Ritmo da Aula*.

**Tabela 6.** *Desenvolvimento da Aula - Manutenção do Ritmo da Aula, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)*

Manutenção do ritmo da aula	Formandos			Cooperantes			Supervisor			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Faço transições suaves entre atividades, certificando-me que todos os alunos concluíram a anterior e dou instruções claras à turma acerca da atividade seguinte.</i>	2	6	10	3	11	4	7	9	2	0,030*
<i>Evito tempos mortos entre diferentes atividades.</i>	3	11	4	3	10	5	3	15	0	0,161
<i>Planifico tarefas alternativas, para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos.</i>	3	12	3	12	3	3	13	5	0	0,001**
<i>Tento ter um discurso fluente, evito momentos de abrandamentos do ritmo da aula.</i>	1	12	5	2	14	2	5	13	0	0,075

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

No que concerne à análise da tabela 6, verifica-se que para as ações *Faço transições suaves entre atividades, certificando-se que todos os alunos concluíram a anterior e dou instruções claras à turma acerca da atividade seguinte* e *Planifico tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos* as observações realizadas estão estatisticamente associadas ao observador. Relativamente à prática das transições suaves, as diferenças são tão evidentes entre as auto e hétero-observações, o que nos levou a questionar se os formandos teriam compreendido efetivamente o uso desta técnica, o que foi objeto de reflexão posterior.

Em relação às transições, parece-nos oportuno mencionar as investigações de Gump, (1982) e Doyle (1986), ao referirem que ocorrem, aproximadamente 31 transições importantes por dia, nas salas de aula, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ocupando 15% do tempo da aula, pelo que não é tarefa fácil, dadas as imensas solicitações recebidas pelo professor em sala de aula.

A planificação é fundamental para gerir as transições porque a planificação permite a antevisão da aula e uma transição pensada e estruturada em função da turma a que se destina. Contudo, a implementação da planificação em situações de interação com as crianças exige capacidade de monitorização, flexibilidade e *feedback* constantes, de modo a responder adequadamente aos ritmos e necessidades das turmas, daí tratar-se de uma competência que envolve muita complexidade.

Contudo, algo se evidencia, nesta fase. Os formandos ainda não assumiram que a preparação de tarefas extra para alunos que são mais rápidos a concretizar as ações, seria uma mais-valia, na organização e gestão de sala de aula.

### Final da Aula

O final da aula é, também, um tempo que pode ser envolto de alguma instabilidade ou porque o professor não geriu o tempo de forma adequada aos conteúdos a transmitir, não concluindo a tarefa ou concluindo apressadamente, dado que o tempo escasseia ou porque é necessário arrumar materiais que utilizaram nas atividades ou até marcar trabalhos de casa. A importância atribuída a este momento é igualmente crucial, na concretização de um ensino eficaz.

Na tabela 7, encontram-se as frequências observadas da avaliação realizada por cada indivíduo, no 1.º momento para a categoria *Final da Aula*.

**Tabela 7. Final da Aula, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Final da aula	Formandos			Cooperantes			Supervisor			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Tento terminar a aula um pouco antes do horário de saída.</i>	6	7	5	4	14	0	5	13	0	0,019*
<i>Faço, com os alunos, o sumário dos principais tópicos de aula.</i>	12	4	2	9	5	4	10	5	3	0,896
<i>Dou instruções claras para o trabalho de casa ou para a preparação da aula seguinte.</i>	12	5	1	9	6	3	12	5	1	0,741
<i>Faço uma breve prospetiva do que será a próxima aula, criando entusiasmo pelo que se segue.</i>	11	7	0	12	3	3	12	6	0	0,162
<i>Faço com que os alunos guardem os materiais de maneira clara e ordeira.</i>	0	7	11	2	4	12	3	10	5	0,057
<i>Supervisiono a saída dos alunos.</i>	3	9	6	2	4	12	2	12	4	0,052

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 7, verifica-se que relativamente à ação *Tento terminar a aula um pouco antes do horário de saída* as observações registadas estão estatisticamente associadas ao observador, sendo o formando a apresentar resultados diferentes dos restantes observadores, ou seja, existem cinco formandos que consideram ter terminado a aula um pouco antes (com calma) e as formadoras não o observaram. Acresce que seis formandos consideram não o ter feito, de todo.

Relativamente às restantes ações, desta categoria não foi identificada, relação significativa com o interveniente.

A ênfase que aqui se destaca, relativa a este momento da aula, em relação aos formandos, deve-se ao facto de eles assumirem a turma, nos dias em que lecionam, e já terem sido sensibilizados quer pela professora cooperante quer pela supervisora sobre todas as fases da aula. De referir que os seminários e as reflexões com a professora supervisora e cooperante eram orientadas por estes instrumentos de reflexão sobre a prática e, em relação a esta fase final da aula foi-lhes sugerido: i) o aluno no final tivesse tempo suficiente para completar as tarefas finais, por exemplo, recolher livros, trabalhos ou arrumar outros materiais; ii) informar/relembrar que só podem sair quando o professor disser e iii) estabelecer rotinas. Recordando Ruiz (2005), nesta idade é necessário uma certa regularidade na organização do tempo e da ação, porque as crianças começam a orientar-se em relação a determinadas situações que se repetem a cada dia. As atividades sucedem-se normalmente, na mesma ordem e isso faz com que as crianças se sintam seguras, confiantes e organizadas, factos que serão analisados, também, à luz do registo e observação, condução de alunos.

### ➤ **Condução de Alunos**

A Condução de Alunos encontra-se subdividida em cinco categorias, onde se evidencia que o professor para além do conhecimento científico e didático, o professor deve munir-se de competências relacionais.

## Regras e Rotinas

Na tabela 8, encontram-se as frequências das observações realizadas por cada observador, no 1.º momento para a categoria *Regras e Rotinas*.

**Tabela 8. *Regras e Rotinas*, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Regras e Rotinas	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Conheço e mostro que conheço as regras e rotinas habituais da aula e da escola.</i>	4	4	10	3	0	15	2	6	10	0,071
<i>Clarifico, com os alunos, um conjunto de regras básicas para o funcionamento da turma e explico as consequências à infração das mesmas.</i>	3	9	5	3	6	9	3	13	2	0,126
<i>Defino as regras pela positiva.</i>	2	14	2	3	6	9	5	7	6	0,043*
<i>Mostro-me firme em relação ao cumprimento dessas regras.</i>	5	10	3	3	11	4	4	14	0	0,281
<i>Estabeleço as regras em harmonia com os meus princípios educativos e com os objetivos que pretendo atingir.</i>	0	12	6	3	5	10	4	10	4	0,036*
<i>Face aos desvios, evoco frequentemente as regras.</i>	2	9	7	3	3	12	3	6	9	0,321

Pela análise da tabela 8, verifica-se que relativamente ao item *Defino as regras pela positiva*, catorze dos formandos afirmaram que só o fazem (às vezes), enquanto para as cooperantes e para a supervisora são seis e sete formandos, respetivamente, que o fazem (às vezes). Na realidade a perceção da supervisora e das cooperantes apresenta-se distribuída pelos três itens da escala nominal, com tendência para a predominância do (sim), nas cooperantes, mais um vez com uma visão mais otimista que a supervisora e os formandos. Assim sendo, os resultados obtidos estão significativamente associados (dependentes) do observador.

O ensino é uma atividade essencialmente relacional, e o facto de definir as regras, pela positiva, favorece a criação de ambientes de cordialidade, permitindo desenvolver um “trabalho emocional que exige uma regulação emocional em ordem à manutenção da conformidade com os padrões normativos e à percepção e expressão de emoções pedagogicamente desejáveis” (Freire, Bahia, Estrela, T. & Amaral, 2011, p. 3). O ato educativo em si solicita ao professor uma visão otimista em relação aos alunos e uma inteira confiança no desenvolvimento das diferentes competências, pelo que o item *Estabeleço as regras em harmonia com os meus princípios educativos e com os objetivos que pretendo atingir* se orienta nesse sentido. No entanto, o registo feito pelos formandos aproxima-se mais da observação realizada pela supervisora do que da observação feita pelas cooperantes. Para as cooperantes, a maioria dos

formandos (N=10) tem esse cuidado. Verifica-se, para um nível de significância de 5%, que existe evidência estatística suficiente para afirmar que os resultados obtidos estão significativamente associados (dependentes) ao observador. Será assim, necessário favorecer toda uma cultura de grupo num estilo de relação sustentada pelo professor, em que se evidenciam as suas características pessoais e relacionais, percebendo que a gestão dos comportamentos é fundamental; basta que para tal, o professor defina um “conjunto de regras, claras, negociadas e que comprometem os actores no seu cumprimento. Fazer cumprir as regras implica a adopção de estratégias que se revelarão mais ou menos eficazes consoante os professores e a imagem que eles passam de si e dos seus alunos” (Amado; Freire; Carvalho & André, 2009, p. 82).

Assinale-se a dificuldade em observar este item quer para o próprio, quer para os formadores, dado tratar-se de algo que cruza a ação, com a cognição e a ética. Esta dificuldade era, neste momento, reforçada pelo facto de se estar no início do processo formativo. De realçar ainda, o facto de cinco formandos terem observado dificuldades, ao nível da assertividade e só três se sentirem confortáveis a esse nível.

### Reforço do Comportamento Adequado

Na tabela 9, encontram-se as frequências registadas nas observações realizadas por cada observador, no 1.º momento para o grupo *Reforço do Comportamento Adequado*.

**Tabela 9. Reforço do Comportamento Adequado, segundo o observador no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Reforço do comportamento adequado	Formandos			Cooperantes			Supervisor			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Dou reforço imediatamente a seguir a comportamento desejado.</i>	0	14	4	1	8	9	5	7	6	0,024*
<i>Reforço os comportamentos adequados com a frequência apropriada.</i>	2	9	7	1	11	6	5	11	2	0,203
<i>Quando recompenso algum aluno pelo seu comportamento, tenho o cuidado de escolher recompensas apropriadas à situação e ao aluno em causa.</i>	4	7	7	1	2	15	2	14	2	0,000**
<i>Quando recompenso ou reforço o comportamento de um aluno, explico a razão do estímulo.</i>	3	6	9	1	2	15	2	10	6	0,025*

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 9, verifica-se para os itens: *Dou reforço imediatamente a seguir a comportamento desejado*, *quando recompenso algum aluno pelo seu comportamento, tenho o cuidado de escolher recompensas apropriadas à situação e ao aluno em causa* e *Quando*

*recompensa ou reforço o comportamento de um formando, explicito a razão do estímulo que existe evidência estatística suficiente para afirmar que os resultados obtidos estão significativamente associados ao observador. De outro modo, podemos verificar que não é visível a concordância nas opiniões dos observadores nestas ações. Trata-se de um aspeto da gestão de comportamentos – o reforço, que revela importantes diferenças nas observações, pelo que deverá ser objeto de reflexão no desenvolvimento, do processo formativo.*

Os alunos que constituem uma turma são todos diferentes entre si, pelas características da sua personalidade, pelo trajeto realizado pelas competências e habilidades que desenvolveram, pelo modo como interpretam as situações vivenciadas. O reconhecimento destas particularidades é muito importante, pois as interações que se estabelecem em sala de aula têm a “marca” dessas especificidades. No entanto, embora o professor seja um agente socializador e faça um esforço para controlar a turma, nem sempre estas interações se estabelecem de forma cordial e poderão instalar-se situações de conflito, designadas de problemas de disciplina. Quando *esgotadas* todas as negociações para resolver esses problemas, o professor poderá ter que recorrer à punição, que será sempre o recurso do fracasso das fases anteriores (prevenir, remediar).

## Punição

Na tabela 10, encontram-se as frequências registadas nas observações realizadas por cada observador, no 1.º momento para a categoria *Punição*.

**Tabela 10. Punição, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Punição	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Só castigo quando não tenho alternativa.</i>	1	9	8	1	0	17	1	0	17	0,000**
<i>Ao repreender identifico o formando em falta.</i>	0	8	10	1	3	14	1	2	15	0,109
<i>Quando repreendo ou castigo, faço-o de uma maneira clara e firme.</i>	1	13	4	1	10	7	3	12	3	0,507
<i>Focalizo a punição no comportamento incorreto e não na pessoa.</i>	1	6	11	1	2	15	2	1	15	0,221
<i>Aplico o castigo imediatamente a seguir à falta.</i>	2	14	2	1	5	12	1	9	8	0,006**
<i>Tento ser consistente.</i>	0	9	9	1	10	7	1	11	6	0,817
<i>Ao repreender dou maior ênfase ao comportamento positivo esperado, do que aos comportamentos negativos ocorridos.</i>	2	10	6	1	8	9	4	10	4	0,405
<i>Tento ajustar o castigo à falta.</i>	1	9	8	1	7	10	2	12	4	0,311
<i>Quando repreendo ou castigo, falo num tom que sugere autoridade e induz acordo.</i>	0	11	7	1	12	5	2	14	2	0,272

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.



Pela análise da tabela 10, verifica-se que relativamente às ações: *Só castigo quando não tenho alternativa* e *Aplico o castigo imediatamente a seguir à falta*, os resultados obtidos estão significativamente associados aos observadores. Na realidade observa-se que na ação *Só castigo quando não tenho alternativa*, o observador formando, apresenta uma opinião discordante dos restantes observadores. Os dados parecem revelar uma posição auto-crítica por parte dos formandos, visto que apenas oito consideram castigar só quando não se tem alternativa, enquanto as formadoras consideram que dezassete o fazem. Idêntica situação em relação à aplicação dos castigos imediatamente a seguir à falta.

### Gestão de conflitos

Na tabela 11, encontram-se as frequências registadas nas observações realizadas por cada observador, no 1º momento para a categoria *Gestão de Conflitos*.

**Tabela 11. Gestão de Conflitos, com registos do 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Gestão de Conflitos	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Mantenho o controlo da conversa.</i>	1	17	0	0	3	15	0	13	5	0,000**
<i>Mantenho a calma, controlo a irritação.</i>	1	11	6	0	3	15	2	3	13	0,005**
<i>Estou consciente das respostas emocionais do aluno.</i>	1	9	8	1	10	7	2	14	2	0,174
<i>Ajudo a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar, em vez de censurar.</i>	1	9	8	1	2	15	2	3	13	0,056
<i>Critico o acto, não a pessoa.</i>	0	8	10	1	1	16	1	1	16	0,007**
<i>Mostro-me seguro e confiante.</i>	1	10	7	1	13	4	4	12	2	0,231
<i>Evito o sarcasmo e a ridicularização do aluno.</i>	0	5	13	1	1	16	1	0	17	0,047*
<i>Evito ameaças e intimidações.</i>	0	9	9	1	3	14	1	3	14	0,085
<i>Utilizo o confronto de forma positiva.</i>	0	10	8	1	1	16	1	3	14	0,005**

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 11, verifica-se que relativamente às ações: *Mantenho o controlo da conversa*; *Mantenho a calma, controlo a irritação*; *Critico o acto, não a pessoa*; *Evito o sarcasmo e a ridicularização do formando* e *Utilizo o confronto de forma positiva*, os resultados obtidos estão significativamente associados aos observadores. Relativamente às ações *Mantenho o controlo da conversa* e *Mantenho a calma, controlo a irritação* verifica-se

disparidade de opiniões entre todos os intervenientes, sendo o cooperante o que expressa uma observação mais otimista. Quanto às restantes ações é possível concluir que as observações do formando se distinguem, consideravelmente, dos restantes observadores. Também aqui os formandos revelam, de um modo geral, uma observação mais crítica das suas ações e atitudes do que as formadoras, o que pode ser visto como esperado por alguns destes itens serem de difícil observação externa, especialmente por se estar no início da formação.

O formando e restantes observadores sabem que esta gestão é complexa, pois à estratégia intencional de controlo e de gestão do conflito contrapõem-se as de contra-gestão dos alunos, porque estes “empenham-se em contra-estratégias ligadas aos seus próprios interesses na situação de sala de aula e usam expedientes para limitar a natureza e extensão do controlo do professor” (Denscombe, 1985, p. 86), o que leva a que o professor tenha que trabalhar muitas vezes em condições adversas na organização e gestão das tarefas em sala de aula. Acresce a relação estratégica que os alunos estabelecem com as regras que, supostamente, gerem a sua participação e o seu trabalho. Nem sempre fazem o que lhes é pedido, tentando, com sucesso desigual, negociar ou alterar as regras. Este facto tem que ser gerido com muita afetividade, pois esta questão da relação pedagógica, exige comunicação e gestos adequados que permitam *envolver* o aluno na mensagem<sup>17</sup> que se pretende transmitir. Este deve fazê-lo, abolindo as bases coercivas e legítimas do poder, substituindo-as pela intenção de alcançar na sua prática docente um conjunto de objetivos de carácter afetivo que fortaleçam as relações pessoais entre alunos e professor, através dos laços que se vão criando.

### **Relações Pessoais**

Na tabela 12, encontram-se as frequências observadas da observação realizada por cada indivíduo, no 1.º momento para a categoria Relações Pessoais.

---

<sup>17</sup>“O modo como o professor exerce esse controlo é determinante para o (in)sucesso da relação pedagógica” (Amado; Freire; Carvalho & André, 2009, p. 79-80).

**Tabela 12. Relações Pessoais, segundo o observador, no 1.º momento de observação (frequências absolutas e resultados do teste de independência)**

Relações Pessoais	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Tento ser consistente e justo.</i>	0	3	15	1	1	16	1	3	14	0,780
<i>Mostro interesse pelos alunos como pessoas.</i>	0	4	14	1	1	16	2	0	16	0,118
<i>Sou acessível e tento estar disponível.</i>	0	7	11	1	1	16	1	3	14	0,082
<i>Crio um clima na sala de aula, onde o aluno demonstre respeito pelo trabalho, colegas e professor.</i>	0	9	9	1	8	9	2	8	8	0,874
<i>Exprima, sem receios, os seus sentimentos.</i>	1	9	8	1	10	7	1	11	6	0,985
<i>Possa participar nos processos de decisão.</i>	1	11	6	1	7	10	3	10	5	0,388
<i>Desenvolva a autodisciplina.</i>	1	10	7	1	8	9	2	14	2	0,106
<i>Tome consciência das suas necessidades e interesses.</i>	1	8	9	1	7	10	4	12	2	0,030*
<i>Aprenda a monitorizar as suas necessidades.</i>	0	11	7	1	8	9	4	11	3	0,072

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 12, verifica-se que relativamente à ação *Crio um clima na sala de aula, onde o aluno tome consciência das suas necessidades e interesses*, os resultados obtidos estão significativamente associados aos observadores, sendo o supervisor quem expressa opinião, consideravelmente distinta, dos restantes. Para as restantes ações, as observações realizadas não apresentam associação significativa em função dos observadores, ou seja, as opiniões são estatisticamente idênticas entre observadores, para cada ação.

Será, no entanto de notar que para as professores cooperantes existe um formando, em cada item, que não revela estas capacidades relacionais e para a supervisora vários não as revelam, enquanto na sua maior parte estas capacidades são auto-reconhecidas pelos formandos. Será uma dimensão a trabalhar com consistência, ao longo dos ciclos que se seguirão.

Tem sido afirmado, ao longo deste trabalho, que as relações que se estabelecem em sala de aula são muito importantes para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. A temática das emoções, da afetividade aliada à competência relacional, na relação pedagógica farão com

que o professor se empenhe enquanto ensina e, simultaneamente, cative a turma como um líder respeitado e respeitador<sup>18</sup> o que se irá refletir na sua postura perante a turma.

### ➤ Comunicação Não Verbal

Na tabela 13, encontram-se as frequências registadas nas observações, por cada observador, no 1.º momento, (semana de 14 a 18/12/09) nesta supercategoria.

**Tabela 13. Comunicação não-verbal, segundo o observador, no 1.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Postura	Formandos			Cooperantes			Supervisor			Vp
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Adoto uma postura descontraída.</i>	4	10	4	3	9	6	6	8	4	0,823
<i>Adoto uma postura de alerta, mas confiante.</i>	4	10	4	5	12	1	7	10	1	0,501
Voz	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Vp
<i>Uso um tom e volume apropriado.</i>	3	9	6	2	9	7	5	12	1	0,146
<i>Pratico a projeção de voz.</i>	6	9	3	4	8	6	8	10	0	0,098
Contacto Visual	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Vp
<i>Procuro, regularmente, com o olhar, toda a classe.</i>	0	8	10	1	6	11	2	10	6	0,320
<i>Estabeleço contacto visual com toda a turma.</i>	0	14	4	1	6	11	1	12	5	0,040*
<i>Controlo o contacto visual.</i>	5	10	3	3	11	4	3	14	1	0,559
Expressão Facial	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Vp
<i>Utilizo uma expressão de acordo com o contexto do discurso.</i>	2	10	6	2	10	6	4	12	2	0,455
Gestos	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Vp
<i>Uso gestos para dar ênfase ao discurso.</i>	3	9	6	3	9	6	4	13	1	0,240
<i>Coordeno os gestos com o discurso.</i>	4	10	4	3	3	12	5	12	1	0,001 **
<i>Vario e tento usar os gestos com uma frequência apropriada.</i>	4	11	3	3	7	8	5	13	0	0,022 *

<sup>18</sup>O estudo de Carvalho (2007), realizado com alunos de 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade, é elucidativo desse sentir dos alunos no decorrer do processo ensino-aprendizagem. A autora refere-se aos estados emocionais dos alunos, classificando-os em duas categorias: “Na situação de bom ensino mostram: Felicidade; Satisfação; Orgulho; Confiança; Auto-estima e Motivação. Na situação de mau ensino mostram: Infelicidade; Insatisfação; Tristeza, Culpa, Desânimo; Revolta; Impaciência; Medo; Aborrecimento e Desmotivação” (Carvalho, 2007, p.163), pelo que os métodos, o estilo de comunicação, a postura do professor, que envolve um conjunto de características relacionais serão as bases responsáveis pelo desenvolvimento de sentimentos negativos ou positivos nos alunos, indexado ao “a) estilo de relação sustentado pelo professor; b) às características pessoais do professor e suas atitudes e valores; e ao c) modo como controla e regula o comportamento discente (Amado; Freire; Carvalho & André, 2009, p. 81).

Posição e Movimento	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Vp
<i>Selecione uma posição apropriada quando me dirijo à turma coletivamente.</i>	1	13	4	1	4	13	3	10	5	0,009 **
<i>Controlo o uso que os alunos fazem do seu próprio território e as suas deslocações.</i>	2	13	3	1	16	1	4	13	1	0,485
<i>Uso o espaço/território do aluno para apoiar, recompensar ou controlar o seu comportamento.</i>	0	13	5	1	16	1	3	14	1	0,109
<i>Movimento-me com frequência por toda a sala.</i>	2	7	9	3	12	3	3	13	2	0,104

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 13, verifica-se que relativamente à Postura e Voz nas ações consideradas, os resultados obtidos são idênticos entre os observadores, embora na ação *Prático a projeção de voz*, o cooperante manifeste opinião mais favorável. Registe-se o elevado número de formandos (N=6) que auto-observam dificuldades a este nível, sendo que apenas três se sentem confortáveis.

*Este tem sido um item muito discutido nas nossas reflexões porque não adequamos o tom de voz aos diferentes momentos do discurso. Já melhoramos. A nossa professora cooperante, na nossa opinião fá-lo muito bem, pois quando quer evidenciar informação muda o tom de voz e toda a turma fica atenta. O meu colega também, eu e a minha colega temos evoluído, bastante, mas ainda temos que melhorar, muito, mas a nossa professora cooperante está sempre a incentivar-nos (E5).*

*Nós no grupo sentimos o mesmo. Estamos muito empenhados nessa evolução porque percebemos que essa técnica resulta muito bem na nossa turma. O professor não pode gritar, porque se o fizer a confusão instala-se, mas também não pode falar baixinho porque os alunos começam todos a falar uns com os outros. E também não pode ser sempre o mesmo tom. Temos que ir adequando, a nossa turma é especial, em comportamento (E13).*

Nota de campo de 11 de janeiro de 2010

O mesmo acontece com a ação *Estabeleço contacto visual com toda a turma* em que observações registadas estão estatisticamente associadas ao observador. É visível que o

cooperante se distingue dos restantes observadores. Saliente-se que as formadoras reconhecem dificuldades sistemáticas, a este nível num dos formandos.

Em relação à Expressão Facial, verifica-se que relativamente à ação *Utilizo uma expressão de acordo com o contexto do discurso*, a observação realizada pelo formando é igual à observação realizada pelo cooperante. No entanto, embora o registo da supervisora seja diferente, este é relativamente próximo (às vezes) sendo, respetivamente, para formando e professoras cooperantes (N=10) e supervisora (N=12).

Em relação aos Gestos, verifica-se que relativamente às ações: *Coordeno os gestos com o discurso* e *Vario e tento usar os gestos com uma frequência apropriada*, as observações realizadas estão estatisticamente associadas ao observador. Registe-se que é o cooperante que apresenta observações distintas dos restantes observadores. Nesta dimensão da comunicação (os gestos), verifica-se uma forte dissintonia entre formadoras (professoras cooperantes e supervisora) particularmente, nestes dois itens de observação (o que queremos observar). Trata-se de uma dimensão muito relevante da comunicação pedagógica que importa ser objeto de reflexão que proporciona uma efetiva competência, desde o início da formação do futuro professor, como refere esta formanda:

*Nós pensamos sempre que é um dos aspetos que temos que melhorar, a nossa supervisora também, e, a nossa cooperante embora também pense como nós, como já conversamos, qualquer evolução positiva, dita-a como bem cotada porque nós somos estagiários e inexperientes (E9).*

Nota de campo de 11 de janeiro de 2010

Tudo isto é reforçado pelas observações de todos, que revelam uma necessidade de grande investimento nesta dimensão comunicação e de valor idêntico em relação à postura.

Em relação à categoria Posição e Movimento, verifica-se que relativamente à ação *Seleciono uma posição apropriada quando me dirijo à turma coletivamente*, as observações realizadas estão estatisticamente associadas ao observador. Continua a ser o cooperante que se distingue dos restantes intervenientes.

O estilo de comunicação do professor é uma chave fundamental para o sucesso de gestão de sala de aula eficaz, fundamentando-se em relações positivas e reforçadas por um estilo de comunicação assertivo e bidirecional. As crianças trabalham mais e melhor quando

gostam dos adultos com quem se relacionam, quer estabeleçam relações de respeito mútuo e de confiança quer gerem automotivação num maior envolvimento nas tarefas, por isso previnem comportamentos disruptivos.

Assim sendo, é importante que o professor procure conhecer a individualidade de cada criança, demonstrando que se preocupa com ela, com o seu futuro e com o seu sucesso, pondo em prática estratégias comunicacionais consideradas importantes para alcançar estes objetivos, de entre as quais se destacam: i) comunicar com entusiasmo e motivação; ii) evitar o uso de linguagem abstrata (mensagens com duplo sentido, metáforas ou trocadilhos); iii) mostrar empatia em relação aos alunos com mais dificuldade; iv) expressar-se com frases curtas e objetivas; v) chamar à atenção dos alunos antes de ensinar conteúdos-chave, movimentando-se pela turma, para que os alunos percebam que o professor está atento a todos os pormenores; vi) manter o sentido de humor e mudar o tom de voz consoante a mensagem a transmitir; vii) permitir momentos de aproximação e de contacto visual com os alunos e; viii) privilegiar diálogos ricos e assertivos que permitam ao aluno aumentar o seu vocabulário, explicando-lhes o significado das novas expressões e contextualizando-as em ambientes familiares para os alunos (Oliveira, 2007). Em suma, estratégias que valorizem a relação que se estabelece com os alunos, que promovam a auto-regulação das aprendizagens, o sucesso académico dos alunos sugerindo a importância do seu manuseio autónomo e competente, aos formandos, que estão a iniciar a sua Prática Pedagógica. Fez-se uma análise das necessidades dos formandos nas áreas que integram o estudo e iniciou-se um novo ciclo de supervisão reflexiva. Seguiu-se mais um ciclo de seminários, onde se abordaram as temáticas que daqui emergiram, bem como outras que decorreram do processo reflexivo.

De entre as evidências estatísticas apresentadas anteriormente, destacamos a proximidade de pensamento entre o formando e a supervisora, apresentando-se os dados referentes às professoras cooperantes, em geral, mais “otimistas”. A inferência que advém desta leitura é reconhecida pelos formandos:

*É perfeitamente normal, pois nós estamos em formação, temos o nosso pensamento mais próximo dos professores da ESEB, e também porque já tivemos vários seminários/reflexões, onde fomos alertados para os procedimentos a adoptar na sala de aula referentes à condução de alunos, postura em sala e aula e preparação/planificação. Sabemos que temos ainda um longo caminho a percorrer, daí parecer, na análise, que estamos pessimistas (E1).*

*No entanto, também achamos que existe uma grande diferença entre o observar com é o caso da professora e da professora cooperante e o agir, o nosso agir como professores estagiários. Acresce a tudo isso eu saber que estou a ser observada para ser avaliada. Tenho que ter um sentido crítico apurado e querer melhorar sempre mais, seguindo as orientações da professora supervisora e da professora cooperante porque são professores muito experientes e que me ajudarão a progredir (E5).*

Nota de campo de 11 de janeiro de 2010

De referir que, na reflexão de 12 de janeiro realizada na EB1, estes dados foram partilhados com as professoras cooperantes. Os professores-estagiários também estiveram presentes e sempre que o grupo de professoras cooperantes / professores-estagiários ou supervisora/investigadora achavam oportuno, interagíamos, colocavam-se questões e emitiam-se opiniões. De entre os dados apresentados, as professoras cooperantes evidenciaram o seu lado mais “otimista”, no processo formativo, referindo que o professor-estagiário estava no início do ano letivo e teria que desenvolver competências no decorrer do processo formativo. Referiram ainda que, o 2.º semestre (que decorreu de fevereiro a maio) era decisivo para a sua formação porque nesse espaço temporal já conheciam bem as turmas, os contextos e, como tal reuniam todas as condições para desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais que lhes permitissem terminar o ano letivo e a sua formação com sucesso.

### **5.5. Síntese**

Ao pensarmos fazer uma síntese sobre os dados analisados, neste primeiro ciclo de investigação ação não poderemos ter a ambição de conseguir escrever, no nosso texto todos os problemas ou necessidades de formação que se evidenciam na prática pedagógica. A supervisão tem um papel preponderante, nesta fase em que os formandos vivenciam “experiências únicas, pois é nesta fase em que o contacto direto com as crianças aumenta, que vivenciamos sensações irrepetíveis: medo, insegurança, alegria, excitação...enfim uma amálgama de sentimentos que nos fazem amadurecer, enquanto futuras professoras (E17, in portfólio, pag. 25 - reflexão de 7 de janeiro de 2010).



No entanto, consideramos pertinente referenciar, que os saberes em Ciências de Educação não se podem prescrever diretamente na ação em situações de ensino em sala de aula. A sua complexidade obriga o professor a julgar e a tomar decisões em situações singulares, onde se exige a aplicação de regras e outros procedimentos. Exige, também, reflexão na e sobre a ação. O professor constrói muito do seu saber em ação, o que significa que para resolver muitos dos seus problemas da prática, recorra aos saberes empíricos sem descuidar os saberes teóricos, completando-se. No entanto, de entre os dados analisados e de acordo com o que reconhecemos importante para nos posicionarmos face às temáticas abordadas e às que consideramos determinantes, na preparação e desenvolvimentos do 2.º Ciclo de Investigação/Ação, apresentamos as seguintes:

Organização e gestão de sala de aula, pois a maioria dos itens ainda se centram na coluna nominal (às vezes);

Continuar a orientar os formandos no sentido do diálogo dirigido, como apresentação/debate sobre temas orientados para a comunicação em sala de aula.;

Continuar a metodologia de trabalho de análise e interpretação de textos, com especial incidência no desenvolvimento da competência relacional, gestão de sala de aula.

Metodologias de ensino será outro item a debater em seminário, porque nas atividades e conteúdos, nos formandos e supervisora a tendência é globalmente para a coluna central com situações pontuais de aproximação entre cooperante e supervisor. Será dedicada particular atenção à relação entre as atividades de aprendizagem e os interesses, necessidades e ritmos das crianças.

Na manutenção e ritmo da aula verifica-se, uma visão muito “otimista” do formando que não é confirmada nem pelo cooperante nem pela supervisora. É necessário refletir sobre estes itens que nos parecem fundamentais para o sucesso educativo, motivação dos alunos e prevenção da indisciplina. O mesmo se passa com a organização do final da aula. Em geral existe, uma tendência para aproximação do cooperante e supervisor e uma visão “otimista” do formando.

No que diz respeito à condução de alunos, os formandos começam a revelar dados evolutivos, contidos, em relação ao diagnóstico, ultrapassando alguns medos e anseios, de forma moderada. Relativamente às regras e rotinas, reforço do comportamento adequado, punição, gestão de conflitos, relações pessoais, verificamos que na globalidade os formandos mostram preocupação com a sua ação, embora ainda muito inseguros, porque pela análise que

fazemos das ações a maioria das opiniões dos formandos centra-se na coluna do meio “às vezes”. Assim sendo, nos seminários seguintes uma das estratégias a seguir é centralizarmos nessas ações, para que o professor-estagiário promova o seu autoconhecimento e a tomada de consciência da sua ação como contributo para o seu desenvolvimento profissional.

Finalmente e no que diz respeito à Comunicação não verbal, igualmente relevante para o desenvolvimento da competência relacional, denota-se, pelos dados analisados, a centralidade, ou seja, com os registos centrados no núcleo (às vezes), pelo que será um tema a dar continuidade nos seminários seguintes.

Pelo exposto e aplicando a estratégia utilizada após a fase de diagnóstico, em colaboração com os professores estagiários delineámos as temáticas que iríamos abordar no ciclo seguinte, 2.º Ciclo de Investigação-Ação.

## **6. 2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

No 2.º ciclo de Investigação-Ação, os procedimentos metodológicos da supervisora/investigadora seguiram um processo de continuidade do ciclo anterior. Continuamos com a interação reflexiva triádica (investigadora, formandos, cooperantes), num momento em que os formandos já tinham adquirido maior estabilidade, maior domínio da ação, alicerçando os conteúdos específicos da sua área de conhecimento para que seja compreensível pelos seus alunos, em termos de linguagem e sistematização, de acordo com o seu nível de maturidade e escolaridade. A organização pedagógica e a relação interpessoal que lhe está subjacente estabelecem, em termos de aprendizagem, bases sólidas consolidadas. Estas permitem, ao professor, uma formação pedagógica e epistemológica importante, alicerçada na construção do conhecimento científico, académico e do conteúdo escolar, que se reflete na segurança que se transmite aos seus alunos e na própria relação pedagógica que se está estabelece na criação de vínculos, segurança e consistência na e para a ação.

## **6.1. Objetivos**

No que se refere aos objetivos traçados para este 2.º ciclo de Investigação-Ação, é oportuno afirmar que os objetivos traçados para o 1.º Ciclo de Investigação-Ação continuam a fazer sentido. No entanto, julgamos oportuno inserir dois objetivos mais específicos, baseados na síntese que apresentamos para os dados referentes ao 1.º Ciclo de I/A.

Assim sendo, para o 2.º Ciclo de I/A, delineamos os seguintes objetivos:

- Desenvolver processos de interação, de colaboração e de formação neste ciclo de Investigação/Ação;
- Promover uma organização e gestão de sala de aula eficaz;
- Promover o autoconhecimento orientado para o desenvolvimento profissional, pela procura de estratégias de resolução de problemas;
- Orientar os formandos no sentido do diálogo dirigido e da comunicação eficaz em espaço sala de aula;
- Promover práticas eficazes, onde se evidenciem o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula e a sua relação com a prevenção da indisciplina.

Para dar resposta a estes objetivos, organizamos o nosso plano de ação quer em contexto de seminário quer no 1.º CEB. As temáticas aqui apresentadas, decorrem das necessidades identificadas no 1.º ciclo de I/A pelos colaboradores (formandos, cooperantes e supervisora/investigadora).

## **6.2. Ação Pedagógica em Seminário**

Privilegiando o papel da supervisão como ação facilitadora e mobilizadora do papel de cada um dos colaboradores, as temáticas identificadas foram as seguintes: O papel da supervisão na promoção do autoconhecimento e na tomada de consciência em ação; A relação pedagógica: regras e rotinas, reforço do comportamento adequado, punição, gestão de conflitos, relações pessoais; O modelo comunicacional eclético, baseado em diferentes

competências comunicacionais, sua relação com a competência relacional e prevenção de indisciplina.

No decurso dos seminários refletimos, conjuntamente, sobre estas temáticas, estabelecendo diálogos sobre os desafios, os constrangimentos, as inseguranças, os receios e até as particularidades vivenciadas em momentos específicos. Esta partilha realizou-se em grande grupo, até porque a supervisora/investigadora, logo no início, sensibilizou para as vantagens da partilha de ideias em grande grupo e não pareceram existir inibições. No entanto, pontualmente surgiram situações de partilha mais individualizada, com a supervisora/investigadora. Essa situação acontecia quando trabalhavam em grupo e a supervisora circulava pelos grupos ao longo da sessão ou no final do seminário.

Nesta fase (janeiro/2010), os receios e constrangimentos iam-se diluindo, dando lugar a uma confiança, ainda que contida, na capacidade de cada um tornar a sua ação eficaz com as crianças em sala de aula, como se pode ver pelo excerto da reflexão, inserida no portfólio de E1:

*Estando eu agora numa fase mais avançada, a da intervenção [plena], tenho que dar o meu melhor. Tenho que planificar as aulas utilizando estratégias com as quais me identifico e mais importante que isso se adequa à turma, onde estou a estagiar. (...) sempre me preocupei com estratégias de motivação e muitas vezes peço sugestões à professora cooperante e à supervisora (E1) (Portfólio Reflexivo, p. 59-60).*

E continua:

*Em relação à minha postura nas intervenções educativas, comparativamente com as aulas iniciais, mudei bastante, sinto-me mais segura, confiante e calma. No início estava bastante nervosa, pois era um contexto novo e não sabia como lidar com a turma. (E1) (Portfólio Reflexivo, p. 63).*

Ao longo deste seminário, foram trabalhadas questões como a importância da articulação entre os diferentes conteúdos e sua relação com a motivação e o envolvimento dos alunos. Os dados de observação do ciclo anterior levaram também, a uma atenção particular sobre a comunicação e as relações pessoais, no sentido da criação de um clima de sala de aula empático e securizante.

A propósito interpela (E3)

*A ansiedade e os nervos apoderam-se de mim, pois eu penso para mim: Será que vou conseguir lecionar os conteúdos? Será que vou motivar os alunos? Será que vou conseguir alcançar os objetivos propostos?*

Nota de campo de 22 de fevereiro de 2010

E continua (E7)

*Eu também me sentia tal como a colega, no entanto em relação à minha postura nas intervenções educativas, comparativamente com as aulas iniciais, mudei bastante, sinto-me mais segura, confiante e calma. No início estava bastante nervosa, pois era um contexto novo e não sabia como lidar com a turma.*

Nota de campo de 22 de fevereiro de 2010

Pelas observações que fazíamos semanalmente nas EB1 e pelas abordagens que os formandos faziam em seminário de reflexão, consideramos pertinente abordar alguns aspetos da relação pedagógica: regras e rotinas, reforço do comportamento adequado, punição, gestão de conflitos e relações pessoais. Os temas abordados foram, como dissemos, uma resposta às necessidades identificadas nas fases anteriores, e recursivamente de forma articulada com as vivências na prática pedagógica. Salientamos, ainda, que nas reflexões semanais, onde estivemos presentes e na reflexão bimestral do mês de fevereiro com as professoras cooperantes estabeleceu-se um diálogo sobre os temas a abordar em seminário.

De realçar, a melhoria significativa em termos de integração, envolvimento e motivação do formando E15, que no 1.º trimestre e nas primeiras reflexões se mostrou desinteressado e desmotivado pelas razões apontadas anteriormente. Ao seu ritmo foi-se integrando e quer a supervisora, quer a cooperante, quer os colegas fizeram questão de evidenciar essas melhorias quer nas reflexões de pequeno grupo quer na reflexão bimensal de grande grupo. Estas referências em grande grupo foram, na nossa opinião, muito importantes, para que o grupo percebesse a diferença e E15 se motivasse ainda mais para que o seu estágio não só não prejudicasse o grupo de alunos à sua responsabilidade, mas também fosse considerado um momento de aprendizagem marcante para o seu futuro.

*Agora sim, percebemos o quanto é importante a negociação das regras, mas mais importante é fazê-las cumprir, numa relação aberta, confiável e responsável. Eu responsabilizo os meus alunos pelos atos menos bons, mas evidencio muito mais o reforço do comportamento adequado. Tem um impacto completamente diferente. Outra particularidade que destaco na minha prática é negociação da regra pela positiva. Falamos disso há alguns seminários atrás, implementámos, eu e as minhas colegas, e estamos a ter resultados fantásticos. No início tivemos alguma dificuldade no controlo da turma, pois para trabalharmos bem tinha que ser na presença da professora cooperante, logo que saía, por qualquer motivo, instalava-se logo a conversa, agora não, sentimos que resultou mesmo e não tivemos que nos impor pelo castigo. Pensamos que o diálogo e a nossa postura foram decisivos (E8) (In Portfólio, reflexão mensal, de fevereiro de 2010).*

Outro tema abordado foi a comunicação em sala de aula, a sua relação com a competência relacional e a prevenção de indisciplina. Aqui destacamos, o papel da comunicação na sala de aula, onde evidenciamos o modelo comunicacional eclético apresentado por Veiga (2007), e respetivas categorias: avaliativa, de orientação, interpretativa, tranquilizadora, exploratória e empática. Sugeriu-se aos seis grupos que elessem uma categoria e, tendo por base um documento em *PowerPoint*, onde apresentávamos a síntese de cada uma, organizou-se uma mesa redonda, na qual cada grupo “defendeu” os prós e os contras de cada categoria, na sua ótica. Após este debate, ainda se abordou, o modelo humanista de Gordon (1989), onde referenciamos os: i) obstáculos aos comportamentos adequados; ii) intervenção nos comportamentos inadequados e; iii) uma breve abordagem ao modelo transacional (Brunet, 1995). Tencionávamos voltar a estes temas, pois o interesse e motivação dos formandos assim o justificavam. Neste momento, como já tinha decorrido a recolha de dados correspondentes ao 2.º ciclo e, tendo sido já realizada a sua análise reunimos condições para a apresentar.

Neste segundo momento, grande parte da atividade, em seminário e em reflexão e em situação de reflexão nas escolas do 1.º CEB direcionam-se para a análise de situações de prática supervisiva. Esta atividade reflexiva integrou temáticas específicas, direcionadas para o nosso estudo, tais como: planificação, comunicação em sala de aula; organização e gestão de sala de aula; questões éticas, relacionais e afetivas e sua relação com a prevenção da indisciplina.

A perspetiva de supervisão em que nos apoiamos baseou-se, na consistência dos conhecimentos científicos a transmitir, na sequência dos conteúdos, na organização e gestão

de sala de aula, no envolvimento dos alunos na tarefa e nas questões relacionais. Por conseguinte esteve presente em todos os seminários e nas reflexões nos locais de estágio. A questão da socialização e a forma como o formando se relaciona com a comunidade educativa e, em especial com os seus alunos foram, também, aspetos fulcrais. Tomamos como influência os estudos de Marcelo (1988), que identificou os problemas com os quais o professor neófito se defronta, numa perspetiva de socialização ecológica e que nos permite perceber e analisar a evolução do desenvolvimento profissional dos professores, centrados nos seus comportamentos e na especificidade dos problemas dos professores principiantes.

Para uma melhor compreensão dessa evolução, apresentamos e analisamos os dados recolhidos, na semana de 22 a 24 de fevereiro de 2010, através do Instrumento de Reflexão e Observação da Prática (IROP) cujos registos, à semelhança do 1.º ciclo de I/A foram realizados pelos formandos, cooperantes e supervisora.

Tal como no primeiro ciclo, esta análise foi apresentada e dialogada, em seminário, com os professores estagiários e na reflexão semanal, na EB1, com a presença de todos os colaboradores no estudo.

### **6.3. Reflexão na Ação e Sobre a Ação**

#### **➤ Organização e Gestão da Aula**

##### **Preparação e Planificação**

Na tabela 14, encontram-se as frequências registadas nas observações realizadas por cada observador, nos 1.º e 2.º momento para a categoria Preparação e Planificação, assim como os resultados do teste de Fisher, mas apenas para o 2.º momento. No entanto e sempre que os dados evidenciem relevâncias comparativas faremos essa leitura. Pelas características do nosso estudo, Investigação/Ação, e tendo em conta a utilização do mesmo instrumento de recolha de dados nos três ciclos, optamos por esta apresentação porque permitirá perceber a evolução, ou não, nos diferentes itens.

**Tabela 14. Preparação e Planificação, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Preparação e Planificação	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Programo atividades variadas que exijam capacidades e constituam um desafio.</i>	1º M	1	8	9	3	3	12	4	5	9	--
	2º M	0	9	9	1	2	15	1	3	14	0,044*
<i>Sou capaz de antecipar dificuldades potenciais e reagir apropriadamente.</i>	1º M	1	17	0	3	15	0	5	13	0	--
	2º M	1	16	1	3	12	3	3	15	0	0,341
<i>Presto atenção às expectativas dos alunos.</i>	1º M	0	13	5	3	2	13	4	9	5	--
	2º M	0	5	13	1	3	14	1	4	13	0,943
<i>Seleciono atividades em harmonia com os objetivos que se propõem atingir.</i>	1º M	0	7	11	3	0	15	3	5	10	--
	2º M	0	8	10	1	2	15	2	1	15	0,021*
<i>Organizo a sala de aula de maneira a criar uma atmosfera propiciatória a um bom clima de sala de aula.</i>	1º M	0	11	7	3	3	12	4	7	7	--
	2º M	0	11	7	0	6	12	1	7	10	0,244
<i>Verifico se os materiais e aparelhos estão prontos a serem usados e em boas condições.</i>	1º M	2	5	11	3	12	3	5	13	0	--
	2º M	0	5	13	0	10	8	3	13	2	0,001**
<i>Marco trabalhos de casa com regularidade.</i>	1º M	12	5	1	9	9	0	10	8	0	--
	2º M	10	6	2	6	6	6	8	6	4	0,588

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Na análise da tabela 14, verifica-se que relativamente às ações: *Programo atividades variadas que exijam capacidades e constituam um desafio*; *Seleciono atividades em harmonia com os objetivos que se propõem atingir* e; *Verifico se os materiais e aparelhos estão prontos a serem usados e em boas condições*, os registos observacionais estão estatisticamente associados ao observador. Para todas as ações é possível verificar que o registo dos formandos se distancia do das formadoras. Estas três ações dos professores estagiários também apresentam significativas diferenças nas observações feitas pelos formandos e formadoras, parecendo que os formandos continuam a revelar uma visão autocritica do seu desempenho a este nível, particularmente quando comparamos as suas observações com as dos professores cooperantes.

No item *Presto atenção às expectativas dos alunos* regista-se uma evidente melhoria nos registos dos formandos, relativamente ao 1.º Ciclo de Investigação-Ação, de certo modo secundada pelos registos da supervisora. Estes temas têm sido objeto de reflexão em seminário e valorizado pelos formandos:

*Acho fundamental começar por refletir sobre a tarefa de planificar uma aula, uma vez que esse é o ponto inicial e fundamental para colocar em prática uma aula. (...) a tarefa*



*de planificar uma aula passa por inúmeras fases, sendo também inúmeros os aspectos a ter em conta aquando da sua realização. No entanto considero que nem sempre é fácil coordenar todos esses aspectos, como diferenças a nível intelectual entre os alunos, diferenças comportamentais, gestão de tempo das actividades, etc.* (E17, in portfólio reflexivo, p. 11)

*Planificar é uma competência específica, fundamental, dos professores, que permite configurar através de um documento escrito mas não acabado, organizar um conjunto de ideias e conhecimentos, actividades, nas quais nos baseamos para estruturar o processo de ensino/aprendizagem.* (E3, in portfólio reflexivo, p. 27)

### Início de Aula

Na tabela 15, encontram-se as frequências registadas nas observações realizadas por cada observador, no 1.º e 2.º momento para a categoria *Início de Aula*.

**Tabela 15. *Início de Aula*, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Início da Aula	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Chego pontualmente à aula.</i>	1º M	0	0	18	3	0	15	1	2	15	--
	2º M	0	0	18	0	0	18	1	1	15	0,099
<i>Faço com que os alunos cheguem pontualmente às aulas.</i>	1º M	3	9	6	3	0	15	3	2	13	--
	2º M	3	10	5	3	0	15	3	0	15	0,000* *
<i>Supervisiono a entrada dos alunos na aula.</i>	1º M	1	12	5	3	8	7	3	10	5	--
	2º M	0	11	7	1	2	15	1	3	14	0,005* *
<i>Sempre que marco trabalho de casa asseguro de que os alunos o fizeram e esclareço dúvidas.</i>	1º M	9	6	2	9	6	3	9	6	3	--
	2º M	6	4	7	8	1	9	8	2	8	0,696
<i>Início a aula de maneira interessante e motivadora.</i>	1º M	0	9	9	3	9	6	3	7	8	--
	2º M	0	4	14	2	3	13	2	4	12	0,718

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

De acordo com a análise da tabela 15, verifica-se que relativamente às ações *Faço com que os alunos cheguem pontualmente às aulas* e *Supervisiono a entrada dos alunos na aula*, as observações registadas estão significativamente associadas ao observador. De referir que, em ambas as ações, o cooperante e o supervisor expressam registos de ação muito próximos e

mais favoráveis, sendo o formando que mais se distancia da opinião dos restantes observadores. Nota-se, contudo, uma melhoria reconhecida por todos, na pontualidade dos formandos e na supervisão da entrada dos alunos na aula. Também parece bastante evidente a melhoria no cuidado com a motivação no início da aula. Aliás, para todas as ações é evidente a evolução positiva do 1.º para o 2.º momento de registo.

A nossa aposta numa epistemologia da prática, apoiada numa visão da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar, para todos os que nela trabalham; alunos, professores e formadores condições de desenvolvimento e de aprendizagem que favoreçam a interiorização de regras facilitadoras da socialização.

Este momento, de início da aula deve basear-se em estratégias organizacionais eficazes e intenções deliberadas que envolvam a responsabilização do aluno, que os levem a perceber a organização desse espaço em que, por norma, colabora, quando estimulado e motivado para tal. A prática pedagógica é sobretudo uma arte que exige talento e criatividade, implica conhecimento científico, técnicas, metodologias, processos, competências, constantemente a ser analisados e integrados nas reflexões, com o objetivo de aliar estas componentes pedagógicas à relação singular que se estabelece, no desenvolvimento de uma aula.

### Desenvolvimento da Aula - Perguntas e Explicações

Na tabela 16, encontram-se as frequências registadas das observações realizadas por cada observador, nos 1.º e 2.º momentos para a categoria *Desenvolvimento da Aula - Perguntas e Explicações*, assim como os resultados do teste de Fisher, apenas para o 2.º momento.

**Tabela16. Desenvolvimento da Aula-Perguntas e Explicações, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Perguntas e Explicações	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Evito uma linguagem demasiado difícil e ambígua.</i>	1º M	2	5	11	3	6	9	4	10	4	0,460
	2º M	0	8	10	2	6	10	1	10	7	
<i>Quando dou explicações para o coletivo faço perguntas breves para verificar o nível de receção dos alunos.</i>	1º M	0	10	8	3	8	7	6	11	1	0,115
	2º M	0	6	12	1	2	15	1	8	9	
<i>Faço ligação entre a nova informação e a informação já adquirida pelos alunos.</i>	1º M	2	10	6	3	9	6	6	9	3	0,725
	2º M	2	10	6	1	9	8	2	12	4	
	1º M	0	11	7	3	8	7	4	13	1	

<i>Faço perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula.</i>	2º M	0	7	11	1	7	10	2	11	5	0,196
---------------------------------------------------------------------------------	------	---	---	----	---	---	----	---	----	---	-------

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 16, constata-se que neste segundo momento de observação, os registros são estatisticamente idênticos entre os observadores, verificando-se assim, uma maior consonância entre os observadores do que no 1.º momento. Os dois formandos que reconheciam dificuldades constantes no uso da linguagem acessível às crianças, já não o consideram, ou seja, a maior parte dos formandos (10/18), dizem usar sempre linguagem acessível. Contudo, as formadoras não têm a mesma visão, pois continuam a registar que dois formandos (no caso das professoras cooperantes) e um formando (para a supervisora) não detêm essa capacidade.

Quanto à ligação necessária entre informação nova e conhecimentos já adquiridos pelos alunos, não se nota qualquer mudança nos registros de auto-observação dos formandos, embora os formadores tenham registado melhorias. Conclui-se que, de modo geral, houve evolução positiva do desempenho dos professores estagiários do primeiro para o segundo momento para todos os intervenientes.

Esta evolução parece ser o reflexo dos temas abordados em seminário com uma forte componente reflexiva e que nos permite olhar para o conceito de ação pedagógica como intervenção que, concomitantemente, se direciona para o desenvolvimento pessoal e social e para o caráter funcional, processual e relacional da mesma. O diálogo com os formandos evidenciou envolvimento e motivação percebendo o quão é importante esta interação teoria-prática, com recurso à reflexão pré, inter e pós ação.

Estas especificidades, desenvolvidas em contexto de prática pedagógica, permitem identificar ações de natureza processual, interpessoal e interativa, de matriz relacional. Estas apelam a conhecimentos prévios do tipo declarativo e proposicional, fundamentam as opções estratégicas, de natureza didática (na relação professor-aluno), de natureza avaliativa (na relação apropriativa do aluno face ao conhecimento) e de natureza supervisiva (na regulação da construção partilhada dos saberes profissionais de professores) mais experientes.

Nesta ação *Quando dou explicações para o coletivo faço perguntas breves para verificar o nível de receção dos alunos*, o espaço pedagógico, partilhado, deve ser valorizado como dimensão de interação prolongada, promovendo a motivação. É importante que o grupo de formandos reconheça o interesse formativo, o modo de aprendizagem, centrado na resolução

de problemas emergentes da prática, na autonomia, decidindo, em cada momento o que fazer. E, ainda que seja capaz de direcionar a sua ação para compreender melhor a prática e agir em conformidade. Isto porque a aprendizagem acontece quando um ser é modificado pela ação de aprender algo, ou seja, na “ação de aprender alguma coisa constrói-se um *filme no cérebro* o sentido da existência de um proprietário e espectador para esse filme” (Damásio, 2000, p. 30).

Para que este filme se concretize, entre muitos outros fatores, temos a questão da comunicação *Evito uma linguagem demasiado difícil e ambígua* sendo que comunicar, é mais do que trocar ideias, sentimentos e experiências entre as pessoas que conhecem o significado daquilo que se diz e se faz (Fachada, 2003). No caso da comunicação pedagógica trata-se, também, de induzir aprendizagens nos alunos. Devem ter-se em conta os códigos linguísticos do aluno preocupando-se, o professor, com os *problemas de descodificação* pois, segundo Bourdieu, Passeron, e Saint-Martin, (1982), “há poucas actividades consistindo tão exclusivamente, como no caso do ensino, na manipulação das palavras” (p. 20).

Outro fator importante é o ritmo equilibrado da comunicação. Dada a assimetria nas competências comunicativas é imprescindível que o professor transmita a informação, a um ritmo adequado, às capacidades dos alunos.

### Desenvolvimento da Aula - Vigilância

A vigilância permanente do professor, que se traduz na movimentação em sala de aula, na sua capacidade de observação e de controlo é uma competência que pretendemos desenvolver neste grupo e cujos resultados, até este 2.º momento, analisaremos no quadro seguinte.

Na tabela 17, encontram-se as frequências registadas nas observações realizadas por cada observador, nos 1.º e 2.º momento para a categoria *Desenvolvimento da Aula – Vigilância*.

**Tabela 17. Desenvolvimento da Aula - Vigilância, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Vigilância	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Tento ter sempre visibilidade de toda a turma.</i>	1º M	1	11	6	3	9	6	3	14	1	--
	2º M	0	5	13	1	6	11	1	8	9	0,671
<i>Dou a entender à turma que sei o que cada aluno está a fazer em cada momento.</i>	1º M	1	11	6	3	9	6	4	13	1	--
	2º M	1	6	11	2	3	13	2	11	5	0,043*
	1º M	0	14	4	3	13	2	3	14	1	--

<i>Tento desenvolver a capacidade de prestar atenção, a mais do que uma situação, ao mesmo tempo.</i>	2º M	0	5	13	2	4	12	1	5	12	0,855
<i>Paro rapidamente o comportamento perturbador, com o mínimo de interferência na aula.</i>	1º M	1	15	2	3	13	2	5	13	0	--
	2º M	1	14	3	3	7	8	3	12	3	0,139

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Na análise da tabela 17, verifica-se que relativamente à ação “*Dou a entender à turma que sei o que cada aluno está a fazer em cada momento*” as observações registadas estão, neste segundo momento, estatisticamente associadas ao observador. Verifica-se que é o supervisor que expressa registos bastante distintos dos restantes intervenientes. Conclui-se que para todas as ações e todos os intervenientes, a evolução temporal é positiva. Observa-se uma maior atenção dos formandos à capacidade de prestar atenção simultaneamente a mais do que uma situação (enquanto quatro observavam o que faziam, no 1.º Ciclo de I/A, agora são 13), movimento que se observa concomitantemente nas observações das professoras cooperantes e supervisora. A capacidade de controlo imediato dos comportamentos perturbadores parece não ter tido evolução neste período temporal. Pelo contrário, parece ter sido observado por todos, uma melhoria na capacidade de ter visibilidade sobre o grupo-turma.

Esta capacidade de ser vigilante apela, essencialmente, às características pessoais e qualidades relacionais do professor, à autoconfiança, ao autocontrolo, à descontração pelo que esta evolução pode ser considerada como um bom resultado da formação desenvolvida. Os fatores de influência foram abordados com veemência, facto que se aplica, igualmente, às atividades e conteúdos lecionados no desenvolvimento da aula.

### **Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos**

Na tabela 18, encontram-se as frequências registadas nas observações realizadas por cada observador, nos 1.º e 2.º momento para a categoria *Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos*.

**Tabela 18. Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Atividades e Conteúdos	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Adequação e apresentação dos conteúdos e tarefas às idades, capacidades e características culturais dos alunos.</i>	1º M	2	9	6	2	2	14	2	9	7	--
	2º M	0	8	10	0	5	13	1	6	11	0,595
<i>Realizo, com os alunos, atividades variadas e relevantes e utilizo diferentes métodos de ensino.</i>	1º M	2	10	6	3	7	8	4	5	9	--
	2º M	0	11	7	1	4	13	2	3	13	0,021*
<i>Organizo atividades nas quais a maioria dos alunos possa ter sucesso a maior parte das vezes, sem deixar de providenciar uma gradação de dificuldades que os leva a progredir.</i>	1º M	0	10	8	2	10	6	3	13	2	--
	2º M	0	10	8	1	5	12	2	10	6	0,149
<i>Se a aula está programada para um trabalho coletivo dirijo-me, principalmente para a turma no seu todo.</i>	1º M	0	8	10	0	10	8	0	9	9	--
	2º M	0	4	14	0	3	15	0	4	14	0,999
<i>Mostro entusiasmo pelo que ensino.</i>	1º M	1	6	11	1	2	15	2	2	14	--
	2º M	1	4	13	1	4	13	1	3	14	0,999
<i>Mantenho os alunos ativamente envolvidos em atividades produtivas.</i>	1º M	0	14	4	2	12	4	1	17	0	--
	2º M	0	13	5	0	7	11	1	13	4	0,049*
<i>Na turma que me está confiada, os alunos realizam com regularidade trabalho cooperativo nas aulas.</i>	1º M	2	9	7	0	12	6	1	9	8	--
	2º M	1	10	7	0	12	6	0	11	7	0,938
<i>Dou feedback aos alunos pelo seu desempenho, com regularidade.</i>	1º M	1	12	5	3	9	6	5	12	1	--
	2º M	0	10	8	1	13	4	4	11	3	0,109

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Em relação à análise da tabela 18, verifica-se que relativamente às ações: “*Realizo, com os alunos, atividades variadas e relevantes e utilizo diferentes métodos de ensino*” e “*Mantenho os alunos ativamente envolvidos em atividades produtivas*”, as observações registadas estão, neste segundo momento, estatisticamente associadas ao observador. Verifica-se que para a ação “*Realizo, com os alunos, atividades variadas e relevantes e utilizo diferentes métodos de ensino*” é o formando que apresenta registos díspares dos restantes intervenientes e na ação “*Mantenho os alunos ativamente envolvidos em atividades produtivas*” é o cooperante que se distancia.

De modo geral, para todos os intervenientes, a evolução entre o primeiro momento de registo e o segundo momento é positiva. A capacidade de comunicar bem com todo o coletivo turma, quando a atividade é para o coletivo, parece ser aquela que é mais reconhecida no desempenho dos formandos, por todos os observadores (catorze formandos auto reconhecem-na, enquanto os professores cooperantes a reconhecem em quinze e a supervisora em catorze).

Pelo contrário, a capacidade de manter os alunos ativamente envolvidos em atividades produtivas parece ser a menos desenvolvida, o que se reflete particularmente nos registos dos formandos e da supervisora. Será um problema ligado à planificação? Será que as atividades planeadas são pouco motivadoras e interessantes para as crianças? Será um problema de monotorização e de *feedback*?

### Desenvolvimento da Aula - Manutenção do Ritmo

Na tabela 19, encontram-se as frequências dos registos das observações realizadas por cada observador, nos 1.º e 2.º momento para a categoria Desenvolvimento da Aula - Manutenção do Ritmo, assim como os resultados do teste de Fisher, apenas para o 2.º momento.

**Tabela 19. Desenvolvimento da Aula - Manutenção do Ritmo, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Manutenção do ritmo da aula	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Faço transições suaves entre atividades, certificando-me que todos os alunos concluíram a anterior e dou instruções claras à turma acerca da atividade seguinte.</i>	1º M	2	6	10	3	11	4	7	9	2	--
	2º M	0	9	9	2	2	14	3	9	6	0,012*
<i>Evito tempos mortos entre diferentes atividades.</i>	1º M	3	11	4	3	10	5	3	15	0	--
	2º M	0	12	6	2	7	9	2	11	5	0,306
<i>Planifico tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos.</i>	1º M	3	12	3	12	3	3	13	5	0	--
	2º M	3	9	6	6	6	6	8	10	0	0,029*
<i>Tento ter um discurso fluente evito momentos de abrandamentos do ritmo da aula.</i>	1º M	1	12	5	2	14	2	5	13	0	--
	2º M	0	8	10	1	5	12	2	10	6	0,197

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Na análise da tabela 19, verifica-se que relativamente às ações: “*Faço transições suaves entre atividades, certificando-me que todos os alunos concluíram a anterior e dou instruções claras à turma acerca da atividade seguinte*” e “*Planifico tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos*”, as observações registadas continuam, neste segundo momento, estatisticamente associadas ao observador. Verifica-se que para a ação “*Faço transições suaves entre atividades, certificando-me que todos os alunos concluíram a anterior e dou instruções claras à turma acerca da atividade seguinte*” é o cooperante que apresenta registos díspares dos restantes observadores e na ação “*Planifico tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos*” é a supervisora que se distancia.

De modo geral, para todos os observadores a evolução entre o primeiro momento de registo e o segundo momento é positiva. No entanto, E13 refere:

*Este é o grupo de ações, onde sinto mais dificuldade neste momento porque tenho ritmos muito diferentes na turma, não só na realização das atividades, mas também em compreensão. Eu explico para o grupo, mas tenho alunos a quem tenho que explicar depois individualmente. Tem sido muito difícil.*

Nota de campo de 8 de março de 2010

Estas dificuldades podem estar associadas à planificação, dado que para todos os grupos de observadores o item “*Planifico tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos*” é aquele em que há mais professores estagiários e onde se observam dificuldades sistemáticas.

A manutenção do ritmo da aula reveste-se sempre de muita ação, coordenação e de um modelo relacional baseado numa relação pedagógica, de agrado e de satisfação para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos agentes em interação, no processo ensino-aprendizagem - o professor e o aluno. A transposição de uma abordagem holística em que a competência/desempenho envolve algumas estratégias, das quais destacamos *Faço transições suaves entre atividades, certificando-me que todos os alunos concluíram a anterior e dou instruções claras à turma acerca da atividade seguinte*. É importante que o professor desenvolva a capacidade de monitorizar, junto de todos os alunos, o desenvolvimento de tarefas, assegurando-se que cada um compreende o que lhe é solicitado e realize a tarefa com sucesso para que a turma possa transitar com calma e motivação para a atividade seguinte.

*Sim, fomos sensibilizados para toda esta dinâmica, procuramos por em prática, mas tal como a minha colega sinto muitas dificuldades na manutenção do ritmo da aula, mas também na realização de transições suaves. Penso que tenho que aperfeiçoar a sequência de conteúdos nas minhas planificações, pois mesmo pedindo a colaboração da professora, depois na prática estou sempre preocupada em lecionar todos os conteúdos e isso faz com que eu deixe de lado um pouco essa parte e já percebi, que essas transições suaves fazem a diferença. A minha colega faz essa transição de forma muito mais eficaz e nota-se a diferença no envolvimento da turma na tarefa. (E18).*

Nota de campo de 8 março de 2010



No que concerne, Às tarefas alternativas *Planifico tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos*, o que traz implicações para o coletivo e para o aluno individual, aumentando a possibilidade de autodeterminação e de percepção de competência pessoal. É importante aprender a usar estas ferramentas analíticas que nos permitem antecipar, observar e intervir, enfrentando com mais segurança os receios e resolvendo os problemas, adotando uma perspectiva global de sala de aula e simultaneamente personalizada.

### Final da Aula

Na tabela 20, encontram-se as frequências dos registos das observações realizadas por cada observador, nos 1.º e 2.º momento para a categoria Final da Aula, assim como os resultados do teste de Fisher, apenas para o 2.º momento.

**Tabela 20. Final da Aula, segundo o observador, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Final da aula	Momento	Alunos			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Tento terminar a aula um pouco antes do horário de saída.</i>	1º M	6	7	5	4	14	0	5	13	0	--
	2º M	3	6	9	3	9	6	3	14	1	0,033*
<i>Faço, com os alunos, o sumário dos principais tópicos de aula.</i>	1º M	12	4	2	9	5	4	10	5	3	--
	2º M	11	2	5	9	1	8	10	1	7	0,867
<i>Dou instruções claras para o trabalho de casa ou para a preparação da aula seguinte.</i>	1º M	12	5	1	9	6	3	12	5	1	--
	2º M	10	6	2	8	3	7	8	6	4	0,368
<i>Faço uma breve prospectiva do que será a próxima aula, criando entusiasmo pelo que se segue.</i>	1º M	11	7	0	12	3	3	12	6	0	--
	2º M	4	13	1	12	3	3	12	6	0	0,002**
<i>Faço com que os alunos guardem os materiais de maneira clara e ordeira.</i>	1º M	0	7	11	2	4	12	3	10	5	--
	2º M	0	6	12	1	5	12	1	5	12	0,999
<i>Supervisiono a saída dos alunos.</i>	1º M	3	9	6	2	4	12	2	12	4	--
	2º M	0	14	4	1	2	15	1	5	12	0,000**

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 20, verifica-se que relativamente às ações: *Tento terminar a aula um pouco antes do horário de saída*; *Faço uma breve prospectiva do que será a próxima aula, criando entusiasmo pelo que se segue* e *Supervisiono a saída dos alunos*, as observações registadas estão significativamente associadas ao observador. De referir que, relativamente, à

supervisão da saída são os cooperantes e a supervisora que expressam registos de observação muito próximos e mais favoráveis do que os dos formandos. Na regulação do término da aula (terminar com calma, um pouco antes do horário regulamentar), as observações dos professores estagiários e dos professores cooperantes são bastante próximas e é a supervisora que se distancia. De registar que todos, reconhecem dificuldades sistemáticas nesta gestão do tempo em três professores estagiários. Contudo, é no item que remete para a capacidade de síntese *Faço, com os alunos, o sumário dos principais tópicos de aula* que maiores dificuldades são registadas (onze formandos reconhecem que nunca o fazem).

Também na gestão prospetiva das atividades pedagógicas parece existirem bastantes dificuldades, o que se observa nos registos do item *Faço uma breve prospetiva do que será a próxima aula, criando entusiasmo pelo que se segue*. Para as formadoras (cooperantes e supervisora) mais de metade dos formandos (12/18) não o fazem de forma sistemática. Os formandos colocam-se mais no registo dúbio (13 fazem-no às vezes), apenas um se sente seguro de o fazer sempre e quatro registaram nunca o ter feito. Trata-se, portanto, de uma dimensão da competência de gestão a cuidar no processo formativo destes professores estagiários. Como já referimos, estas ligações entre conteúdos e atividades, fazendo passar para os alunos uma ideia de continuidade na aprendizagem e ao mesmo tempo de estímulo à descoberta do que virá a seguir, dão sentido e favorecem a motivação no processo educativo.

O estudo da situação educativa e as relações recíprocas, dependem das posições respetivamente ocupadas e das condições da relação educativa numa situação relacional determinada, pois a perceção que o formando possui da turma e de si em ação determinam a sua maneira de agir e de reagir.

É nossa convicção que o desenvolvimento desta competência (relacional – forma de agir e reagir) se insere numa formação reflexiva destinada a apoiar e a acompanhar professores em estágio ou em início de carreira e que se inscreve num conjunto de atividades orientadas para a organização do contexto educativo e ao apoio dos seus agentes. É nesta perspetiva que se entende a supervisão como reforço da coesão pedagógica orientada, para a organização do ensino e dos atos pedagógicos em contexto de sala de aula. Neste sentido, os formadores recorrem a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas em função de um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo, desde ambientais, pessoais, interpessoais e institucionais.

## ➤ Condução de Alunos

A supercategoria Condução de Alunos subdivide-se em cinco categorias:

### Regras e Rotinas

Assim, na tabela 21, encontram-se as frequências dos registos da observação realizada por cada observador, nos 1.º e 2.º momentos, para o grupo Regras e Rotinas, bem como os resultados do teste de Fisher, apenas para o 2.º momento.

**Tabela 21. Regras e Rotinas, nos 1.º e 2.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Regras e Rotinas	Momento	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Conheço e mostro que aplico as regras e rotinas habituais da aula e da escola.</i>	1.º M	4	4	10	3	0	15	2	6	10	--
	2.º M	0	6	12	1	4	13	0	4	14	0,792
<i>Clarifico, com os alunos, um conjunto de regras básicas para o funcionamento da turma e explico as consequências à infracção das mesmas.</i>	1.º M	3	9	5	3	6	9	3	13	2	--
	2.º M	0	11	7	1	4	13	1	10	7	0,071
<i>Defino as regras pela positiva.</i>	1.º M	2	14	2	3	6	9	5	7	6	--
	2.º M	0	7	11	1	4	13	2	6	10	0,870
<i>Mostro-me firme em relação ao cumprimento dessas regras.</i>	1.º M	5	10	3	3	11	4	4	14	0	--
	2.º M	3	9	6	1	7	10	3	13	2	0,000**
<i>Estabeleço as regras em harmonia com os meus princípios educativos e com os objetivos que pretendo atingir.</i>	1.º M	0	12	6	3	5	10	4	10	4	--
	2.º M	0	7	11	1	2	15	2	7	9	0,473
<i>Face aos desvios, evoco frequentemente as regras.</i>	1.º M	2	9	7	3	3	12	3	6	9	--
	2.º M	0	9	9	1	4	13	0	7	11	0,693

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Na análise da tabela 21, verifica-se que relativamente à ação *Mostro-me firme em relação ao cumprimento dessas regras* se percebe que, no 2.º momento, as observações são consideravelmente diferentes. Para a supervisora, a maioria dos formandos demonstra esta atitude (às vezes), enquanto para as cooperantes há consideravelmente mais formandos a demonstrarem firmeza no cumprimento das regras, de forma sistemática. Os formandos que sentem usar de assertividade no cumprimento da regra subiu de três para seis, embora seja de sublinhar que nesta altura outros três reconhecem não fazer uso dessa postura.

Contudo, para todos os observadores há uma evolução positiva nesta dimensão do desempenho dos formandos, do 1.º para o 2.º momento. Verifica-se, para um nível de significância de 1%, que existe evidência estatística suficiente para afirmar que os resultados obtidos estão significativamente associados (dependentes), do observador para o item *Mostro-me firme em relação ao cumprimento dessas regras*.

As reflexões em seminário trouxeram outras dimensões, acerca das regras em sala de aula, designadamente a questão das regras a cumprir por parte do professor e o papel do aluno como participante ativo, como exemplifica a reflexão do professor estagiário (E13), registada nesta nota de campo.

*Agora que os alunos já nos conhecem melhor têm momentos na aula que se nós não nos impusermos eles abusam mesmo e nós sentimos dificuldade em controlar a turma. No início eles vão testando, agora se damos um bocadinho mais de espaço torna-se mais difícil. A semana passada tive mesmo um aluno que me disse que eu não lhe podia tirar o intervalo porque era antipedagógico. Fiquei perplexa, nem sabia o que dizer. Estamos a falar de um aluno do 3.º ano de escolaridade (E13).*

Nota de campo de 15 março de 2010

Este como outros momentos foram oportunidade, de análise e reflexão sobre os quadros de referência dos formandos, a coerência com que se aplica o sistema normativo (considerando as regras para os alunos e as regras para si próprio), relativamente aos seus princípios educativos.

Apesar de os dados do item *Estabeleço as regras em harmonia com os meus princípios educativos e com os objetivos que pretendo atingir* parecerem traduzir uma nítida evolução positiva, dados de natureza mais qualitativa, como os relatos da situação que acabamos de apresentar revelam que muito há ainda para fazer a este nível, o que não é de estranhar dada a natureza complexa do que subjaz a este item de observação.

É muito importante definir e clarificar as regras pela positiva e aplicá-las com assertividade, apelando à dimensão afetiva da relação professor/aluno.

## Reforço do Comportamento Adequado

Na tabela 22, encontram-se as frequências dos registos das observações realizadas por cada observador, nos 1.º e 2.º momento para o grupo *Reforço do Comportamento Adequado*, assim como os resultados do teste de Fisher, apenas para o 2.º momento.

**Tabela 22. Reforço do Comportamento Adequado, nos 1.º e 2.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Reforço do comportamento adequado	Momento	Formandos			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Dou reforço imediatamente a seguir a comportamento desejado.</i>	1.º M	0	14	4	1	8	9	5	7	6	--
	2.º M	0	12	6	1	4	13	3	8	7	0,027*
<i>Reforço os comportamentos adequados com a frequência apropriada.</i>	1.º M	2	9	7	1	11	6	5	11	2	--
	2.º M	0	12	6	1	1	16	2	8	8	0,000**
<i>Quando recompenso algum aluno pelo seu comportamento, tenho o cuidado de escolher recompensas apropriadas à situação e ao aluno em causa.</i>	1.º M	4	7	7	1	2	15	2	14	2	--
	2.º M	0	8	10	1	3	14	1	10	7	0,065
<i>Quando recompenso ou reforço o comportamento de um aluno, explico a razão do estímulo.</i>	1.º M	3	6	9	1	2	15	2	10	6	--
	2.º M	0	5	13	1	0	17	2	6	10	0,014*

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

De acordo com a análise da tabela 22, verifica-se novamente que os resultados obtidos para os itens: *Dou reforço imediatamente a seguir a comportamento desejado*, *Reforço os comportamentos adequados com a frequência apropriada*; *Quando recompenso ou reforço o comportamento de um aluno, explico a razão do estímulo*; estão significativamente associados ao observador, o que provavelmente reflete a especial dificuldade de observação desta dimensão da competência docente, talvez porque as ações de reforço são escassas. Contudo as observações relativas ao uso de recompensas apropriadas em função do aluno parece, neste segundo momento, estarem mais concordantes entre os diferentes observadores e dez formandos reconhecem em si que o fazem de forma sistemática.

No entanto é visível, pela análise da tabela, uma evolução positiva nestas dimensões de desempenho dos formandos, do 1.º para o 2.º momento.

Esta evolução positiva, com especial destaque para os itens que exibem valor de prova do teste exato de Fisher, embora apresentem uma visão sempre mais otimista por parte do cooperante e mais moderada por parte do formando e do supervisor.

## Punição

Na tabela 23, encontram-se as frequências dos registos das observações realizadas por cada observador, nos 1.º e 2.º momentos para a categoria Punição, assim como os resultados do teste de Fisher, apenas para o 2.º momento.

**Tabela 23. Punição, nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Punição	Momento	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Só castigo quando não tenho alternativa.</i>	1.º M	1	9	8	1	0	17	1	0	17	--
	2.º M	0	4	14	1	3	14	0	2	16	0,745
<i>Ao repreender identifico o aluno em falta.</i>	1.º M	0	8	10	1	3	14	1	2	15	--
	2.º M	0	8	10	1	7	10	0	3	15	0,183
<i>Quando repreendo ou castigo, faço-o de uma maneira clara e firme.</i>	1.º M	1	13	4	1	10	7	3	12	3	--
	2.º M	0	12	6	1	2	15	2	10	6	0,001* *
<i>Focalizo a punição no comportamento incorreto e não na pessoa.</i>	1.º M	1	6	11	1	2	15	2	1	15	--
	2.º M	0	1	17	1		15	0	2	16	0,861
<i>Aplico o castigo imediatamente a seguir à falta.</i>	1.º M	2	14	2	1	5	12	1	9	8	--
	2.º M	1	10	7	1	1	16	1	7	10	0,008* *
<i>Tento ser consistente.</i>	1.º M	0	9	9	1	10	7	1	11	6	--
	2.º M	0	3	15	1	3	14	1	2	15	0,999
<i>Ao repreender dou maior ênfase ao comportamento positivo esperado, do que aos comportamentos negativos ocorridos.</i>	1.º M	2	10	6	1	8	9	4	10	4	--
	2.º M	0	11	7	1	1	16	2	8	8	0,001* *
<i>Tento ajustar o castigo à falta.</i>	1.º M	1	9	8	1	7	10	2	12	4	--
	2.º M	0	9	9	1	7	10	1	8	9	0,959
<i>Quando repreendo ou castigo, falo num tom que sugere autoridade e induz acordo.</i>	1.º M	0	11	7	1	12	5	2	14	2	--
	2.º M	0	9	9	0	4	14	1	pR13	4	0,006* *

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Quando comparamos as observações do 1.º (tabela 10) e 2.º momento (tabela 23), relativas ao uso do castigo pelos professores estagiários, o que mais se evidencia é o aumento das divergências entre observadores do 1.º para o 2.º momento (passa de 2 para 4 itens).

Assim, pela análise da tabela 23, verifica-se que relativamente à ação *Só castigo quando não tenho alternativa* as discrepâncias observadas, no 1.º momento perderam significância, sendo visível concordância de opinião entre os observadores, neste 2.º momento, o que parece dever-se principalmente às mudanças nos formandos. Este facto poderá estar relacionado com as temáticas específicas abordadas nas reflexões e nos seminários: i) relação pedagógica e contexto escolar; ii) educação emocional, ética e competência relacional, que relação?; iii) autoconhecimento, autocontrolo, assertividade; iv) a dinâmica educativa e as regras em sala de aula: gestão de conflito; v) dinâmicas de grupo onde se abordaram temáticas relacionadas com as atitudes, os valores, os comportamentos observados, em contexto de supervisão e; vi) análise das estratégias de interação dos formandos, realizadas em contexto de supervisão, orientadas pelos itens que integram os instrumentos.

Por outro lado, para as ações: *Quando repreendo ou castigo, faço-o de uma maneira clara e firme*; *Aplico o castigo imediatamente a seguir à falta*; *Ao repreender dou maior ênfase ao comportamento positivo esperado, do que aos comportamentos negativos ocorridos* e *Quando repreendo ou castigo, falo num tom que sugere autoridade e induz acordo* verifica-se que os resultados obtidos estão significativamente associados ao observador. Registe-se que são as observações das professoras cooperantes *Quando repreendo ou castigo, faço-o de uma maneira clara e firme* que explicam as diferenças entre observadores. Os dados parecem apontar numa tendência para o uso da punição de forma mais consistente, imediata e adequada aos restantes alunos.

### Gestão de Conflitos

Na tabela 24, encontram-se as frequências dos registos da observação realizada por cada observador, nos 1.º e 2.º momentos para a categoria Gestão de Conflitos, assim como os resultados do teste de Fisher, apenas para o 2.º momento.

**Tabela 24.** Gestão de Conflitos nos 1.º e 2.º momento de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência

Gestão de Conflitos	Momento	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Mantenho o controlo da conversa.</i>	1.º M	1	17	0	0	3	15	0	13	5	0,000**
	2.º M	0	12	6	0	1	17	0	8	10	
<i>Mantenho a calma, controlo a irritação.</i>	1.º M	1	11	6	0	3	15	2	3	13	0,488
	2.º M	0	8	10	1	4	13	1	4	13	

<i>Estou consciente das respostas emocionais do aluno.</i>	1.º M	1	9	8	1	10	7	2	14	2	--
	2.º M	0	7	11	1	4	13	2	13	3	0,003**
<i>Ajudo a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar, em vez de censurar.</i>	1.º M	1	9	8	1	2	15	2	3	13	--
	2.º M	0	8	10	1	7	10	1	3	14	0,300
<i>Crítico o acto, não a pessoa.</i>	1.º M	0	8	10	1	1	16	1	1	16	--
	2.º M	0	4	14	1	2	15	0	2	16	0,706
<i>Mostro-me seguro e confiante.</i>	1.º M	1	10	7	1	13	4	4	12	2	--
	2.º M	0	8	10	1	4	13	2	12	4	0,014*
<i>Evito o sarcasmo e a ridicularização do aluno.</i>	1.º M	0	5	13	1	1	16	1	0	17	--
	2.º M	0	2	16	1	6	11	0	1	17	0,074
<i>Evito ameaças e intimidações.</i>	1.º M	0	9	9	1	3	14	1	3	14	--
	2.º M	0	4	14	1	4	13	0	3	15	0,916
<i>Utilizo o confronto de forma positiva.</i>	1.º M	0	10	8	1	1	16	1	3	14	--
	2.º M	0	6	12	1	1	16	0	4	14	0,169

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Na análise da tabela 24, verifica-se que relativamente à ação *Mantenho o controlo da conversa*, os resultados obtidos continuam estatisticamente associados ao observador. Novamente se observa a disparidade de opiniões, continuando, os formandos a revelar uma observação mais crítica (só seis revelam a convicção que sempre o fazem, em contraste com os dezassete das professoras cooperantes e dez da supervisora). Para as ações: *Crítico o ato, não a pessoa*; *Evito o sarcasmo e a ridicularização do aluno* e *Utilizo o confronto de forma positiva*, neste segundo momento, observaram-se opiniões estatisticamente idênticas entre os observadores. As observações registadas parecem revelar que para a maioria destes professores estagiários, estas atitudes e ações estão interiorizadas. Por sua vez, as opiniões expressas para as ações: *Estou consciente das respostas emocionais do aluno* e *Mostro-me seguro e confiante* estão, neste momento, significativamente associadas ao observador. Os formandos reconhecem em si uma evolução do seu modo de estar em interação com os alunos, integrando a dimensão emocional na relação. De um modo geral, regista-se uma evolução positiva nas observações de todas as ações e para todos os observadores.

Neste registo de observação, em contexto de supervisão, os processos comunicativos continuam em evidência, com todos os intervenientes a destacar-se pela positiva. Estes factos parecem ser resultantes do diálogo de aconselhamento colaborativo, aberto, franco, empático e perspectivado como uma forma de ajudar o formando a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a prática, a relacionar conhecimentos teóricos com situações experienciadas e a construir um estilo pessoal de atuação. Recorremos ainda ao *feedback* enquanto estratégia construtiva da



comunicação, entendendo que este deve ser objetivo, descritivo, construtivo, formativo e não apenas crítico, salientando os aspectos mais positivos da ação do formando e ajudando-o a tomar decisões com incidência na ação relacional.

### Relações Pessoais

Na tabela 25, encontram-se as frequências dos registos da observação realizada por cada observador, nos 1.º e 2.º momentos para a categoria *Relações Pessoais*, assim como os resultados do teste de Fisher, apenas para o 2.º momento.

**Tabela 25. Relações Pessoais nos 1.º e 2.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Relações Pessoais	Momento	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Tento ser consistente e justo.</i>	1.º M	0	3	15	1	1	16	1	3	14	--
	2.º M	0	1	17	1	3	14	0	4	14	0,404
<i>Mostro interesse pelos alunos como pessoas.</i>	1.º M	0	4	14	1	1	16	2	0	16	--
	2.º M	0	1	17	1	0	16	0	3	15	0,308
<i>Sou acessível e tento estar disponível.</i>	1.º M	0	7	11	1	1	16	1	3	14	--
	2.º M	0	5	13	1	3	14	0	3	15	0,761
<i>Crio um clima na sala de aula onde o aluno demonstre respeito pelo trabalho, colegas e professor.</i>	1.º M	0	9	9	1	8	9	2	8	8	--
	2.º M	0	5	13	1	7	10	2	4	12	0,564
<i>Exprima, sem receios, os seus sentimentos.</i>	1.º M	1	9	8	1	10	7	1	11	6	--
	2.º M	0	7	11	1	2	15	0	8	10	0,089
<i>Possa participar nos processos de decisão.</i>	1.º M	1	11	6	1	7	10	3	10	5	--
	2.º M	0	11	7	1	2	15	2	9	7	0,005**
<i>Desenvolva a autodisciplina.</i>	1.º M	1	10	7	1	8	9	2	14	2	--
	2.º M	0	12	6	1	1	16	2	13	3	0,000**
<i>Tome consciência das suas necessidades e interesses.</i>	1.º M	1	8	9	1	7	10	4	12	2	--
	2.º M	0	6	12	1	3	14	3	13	2	0,000**
<i>Aprenda a monitorizar as suas necessidades.</i>	1.º M	0	11	7	1	8	9	4	11	3	--
	2.º M	0	8	10	1	1	16	3	9	6	0,002**

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Efetivamente, nos itens *Crio um clima na sala de aula, onde o aluno possa participar nos processos de decisão*; *Crio um clima na sala de aula onde o aluno desenvolva a autodisciplina*; *Crio um clima na sala de aula onde o aluno tome consciência das suas necessidades e interesses* e *Crio um clima na sala de aula onde o aluno aprenda a monitorizar as suas necessidades*, os resultados obtidos estão significativamente associados ao observador, embora só neste último se registem diferenças significativas, no 1.º momento de registo.

Na mesma linha de análise feita em tópicos anteriores, os dados evidenciam uma tendência de mudança na competência relacional dos professores estagiários, no sentido do desenvolvimento da capacidade de construir uma relação consistente e personalizada com os seus alunos. Repare-se que dezassete reconhecem as suas tentativas para serem *consistentes e justos e mostrarem interesse pelos alunos como pessoas*, no que são bastante secundados pelos formadores. Aliás, estes resultados estão em consonância com o diagnóstico inicial do grupo, embora se observe uma tentativa de melhoria evidente.

Outro aspeto objeto de formação no grupo foi o desenvolvimento da capacidade de criar condições de participação efetiva dos alunos, tomando decisões conjuntas, respeitando a palavra e as opiniões dos outros, expressando sentimentos e assim construir a autodisciplina. Este clima foi desenvolvido nos próprios grupos de formação, no sentido de ser transferido pelos professores estagiários para a sua relação com as turmas.

Contudo, são dimensões da competência docente bastante difíceis de adquirir e, como já dissemos, embora se verifique genericamente uma evolução positiva, muito caminho há ainda para percorrer.

Quanto às ações, anteriormente referidas, verifica-se que houve evolução positiva do 1.º para o 2.º momento, embora as observações dos formandos sejam mais comedidas e as das professoras cooperantes apresentem grandes variações.

Destaca-se, mais uma vez, a auto-estima como característica importante para uma comunicação eficaz. Esta diz respeito à forma como cada um se percebe, o autoconhecimento *Crio um clima na sala de aula onde o aluno tome consciência das suas necessidades e interesses*, registo que já tínhamos evidenciado no 1.º momento.

A análise dos dados referentes à observação dos itens das relações pessoais evidencia, no cruzamento do 1.º momento (tabela 12) com o 2.º (tabela 25) uma maior discrepância entre observadores (1 item no 1.º momento e 4 no 2.º momento), o que fica a dever-se especialmente aos dados das professoras cooperantes.

### ➤ Comunicação não verbal

Na tabela 26, encontram-se as frequências dos registos de observação realizada por cada indivíduo, no 2.º momento para as categorias *Postura*, *Voz*, *Contacto Visual*, *Expressão Facial*, *Gestos*, *Posição e Movimento*, assim como os resultados do teste de Fisher, apenas para o 2.º momento.

**Tabela 26. Comunicação não verbal, nos 1.º e 2.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Postura	Momento	Formandos			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Adoto uma postura descontraída.</i>	1º M	4	10	4	3	9	6	6	8	4	--
	2º M	2	12	4	0	8	10	1	10	7	0,234
<i>Adoto uma postura de alerta, mas confiante.</i>	1º M	4	10	4	5	12	1	7	10	1	--
	2º M	1	9	8	1	6	11	2	12	4	0,181
Voz	Momento	Formandos			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Uso um tom e volume apropriado.</i>	1º M	3	9	6	2	9	7	5	12	1	--
	2º M	2	5	11	2	7	9	2	9	7	0,703
<i>Pratico a projeção de voz.</i>	1º M	6	9	3	4	8	6	8	10	0	--
	2º M	2	10	6	2	10	6	5	11	2	0,372
Contacto Visual	Momento	Formandos			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Procuro, regularmente, com o olhar, toda a classe.</i>	1º M	0	8	10	1	6	11	2	10	6	--
	2º M	1	3	14	1	2	15	1	8	9	0,134
<i>Estabeleço contacto visual com toda a turma.</i>	1º M	0	14	4	1	6	11	1	12	5	--
	2º M	1	9	8	1	3	14	1	8	9	0,193
<i>Controlo o contacto visual.</i>	1º M	5	10	3	3	11	4	3	14	1	--
	2º M	1	12	5	1	9	8	1	14	3	0,428
Expressão Facial	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Utilizo uma expressão de acordo com o contexto do discurso.</i>	1º M	2	10	6	2	10	6	4	12	2	--
	2º M	1	11	6	2	5	11	3	9	6	0,263
Gestos	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Uso gestos para dar ênfase ao discurso.</i>	1º M	3	9	6	3	9	6	4	13	1	--
	2º M	1	12	5	3	6	9	1	10	7	0,337
<i>Coordeno os gestos com o discurso.</i>	1º M	4	10	4	3	3	12	5	12	1	--
	2º M	1	11	6	3	1	14	3	12	3	0,000**
<i>Vario e tento os gestos com uma frequência apropriada.</i>	1º M	4	11	3	3	7	8	5	13	0	--
	2º M	1	16	1	3	9	6	3	15	0	0,014*
Posição e Movimento	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
	1º M	1	13	4	1	4	13	3	10	5	--

<i>Selecione uma posição apropriada quando me dirijo à turma coletivamente.</i>	2º M	1	5	12	0	6	12	1	7	10	0,877
<i>Controlo o uso que os alunos fazem do seu próprio território e as suas deslocações.</i>	1º M	2	13	3	1	16	1	4	13	1	--
	2º M	1	10	7	1	8	9	2	13	3	0,270
<i>Uso o espaço/território do aluno para apoiar, recompensar ou controlar o seu comportamento.</i>	1º M	0	13	5	1	16	1	3	14	1	--
	2º M	1	9	8	1	5	12	2	11	5	0,165
<i>Movimento-me com frequência por toda a sala.</i>	1º M	2	7	9	3	12	3	3	13	2	--
	2º M	1	3	14	1	8	9	1	10	7	0,099

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

De acordo com a análise da tabela 26, verifica-se que, relativamente às ações consideradas, os resultados obtidos mantêm-se idênticos entre os observadores, embora se registre uma evolução positiva na maior parte dos itens de observação.

Mais ainda, verifica-se que, relativamente à categoria Postura, os resultados obtidos são idênticos entre os observadores, embora nas ações *Pratico a projeção de voz* e *Adoto uma postura de alerta, mas confiante* é o cooperante que manifesta opinião mais favorável.

A dimensão comunicacional, na sua expressão não verbal constitui um aspeto de importante desenvolvimento na competência destes professores estagiários, do 1.º para o 2.º momento de observação (tabelas 13 e 26, respetivamente), particularmente no que se refere à postura, projeção de voz, contacto visual e uso do gesto. Contudo, observa-se que a maior parte dos formandos reconhecem que só às vezes mobilizam estas capacidades, o que está em consonância com as observações das formadoras. Já quanto à posição e movimento na sala de aula existe, uma significativa consonância entre os observadores e uma tendência para uma melhor performance dos formandos, do que nos aspetos anteriores.

Verifica-se neste ciclo uma evolução positiva em todas as ações, embora com associações diferenciadas, permite-nos perceber e associar ao percurso, ao trabalho desenvolvido em contexto seminário, reflexão e ao trabalho do próprio formando, sempre muito motivado, empenhado e preocupado com o seu desenvolvimento profissional. Este processo visa a formação no geral. No entanto e, já o dissemos, porque “o ensino é uma atividade essencialmente relacional e as emoções permeiam as relações humanas” (Freire, Bahia, Estrela, T., & Amaral, 2011, p. 43), centramos aí o nosso campo de ação, procurando mudanças nas ações dos formandos e no processo, baseando-nos na interpretação sistémica dos

dados recolhidos, na análise do processo e no contributo das temáticas abordadas em contexto seminário. A pesquisa na e sobre a ação, constitui-se como uma aprendizagem ativa de significados e a sua avaliação permite planificar nova ação, tendo como base os dados recolhidos, a reflexão realizada sobre os mesmos e enquadramento teórico, caso se justifique (Pinheiro, 2012), contribuindo assim, para que as suas expetativas em relação à formação correspondam ao que se pretende.

#### **6.4. Síntese**

No decorrer deste processo foi ainda nossa preocupação colocar o foco no auto e hétero registo de observação, no uso das narrativas orais dos formandos, em cada semana de seminário e na reflexão, em contexto EB1. Contudo, a identificação de potencialidades, identificada nos registos, permitiu a validação dos seus benefícios, em prol do desenvolvimento de competências, em especial no que se refere à competência relacional, com os registos de observação *Condução de alunos* e *Comunicação não verbal*. No que se refere ao desenvolvimento de um profissional reflexivo, incluímos os três registos de observação; *organização e gestão da aula, condução de alunos e postura*, permitindo uma maior indagação sobre a prática e a transformação que queremos implementar na mesma.

Contudo e porque na epistemologia da prática pretendemos estimular o interesse pela complexidade da situação, os problemas que lhe estão inerentes e as possíveis soluções, iremos apresentar uma síntese dos dados referentes ao 2.º ciclo e as necessidades de formação identificadas que nortearam a formação, no período que antecedeu a 3.ª e última recolha de dados. Assim sendo e tendo como guião o nosso instrumento de registo de observação IROP, bem como o Perfil Geral de Desempenho, referenciado no 1.º Ciclo de recolha de dados neste segundo ciclo de I/A, destacamos o seguinte:

Continuar a abordagem da *organização e gestão da aula*, pois em todos os itens os formandos se distanciam das professoras cooperantes e supervisora. É necessário perceber este olhar diferente, sentido do lado do ator da ação educativa, o professor estagiário.

Na categoria “Início de Aula” os destaques vão para as ações: *Faço com que os alunos cheguem pontualmente às aulas* e *Supervisiono a entrada dos alunos na aula* para a diferença de registos entre formandos (dez “Às vezes” e cinco “Sim”) e restantes colaboradores com

nível de concordância “Sim” de quinze. Curiosamente quer formandos, quer professoras cooperantes, quer supervisora apresentam nível de concordância “Não” para o mesmo número de registos, três. Percebemos por esta leitura, que havia uma necessidade de refletir sobre estes itens, cujos resultados apresentamos, respetivamente:

No que concerne à categoria “Vigilância” destacamos a evolução mais significativa com o nível de concordância “Às vezes” a diluir-se para a classificação “Sim”. Esta evolução é notória em relação aos formandos e cooperantes e com relevância menor em relação à supervisora, como por exemplo na ação *Dou a entender à turma que sei o que cada aluno está a fazer em cada momento*:

	Formandos			Cooperantes			Supervisora		
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim
1º M	1	11	6	3	9	6	4	13	1
2º M	1	6	11	2	3	13	2	11	5

Esta análise leva-nos a inferir uma avaliação positiva e entusiasta e a nossa referência nesta fase do estudo, surge como um propulsor para continuar a motivar os formandos para o ciclo seguinte.

Com efeito e porque a dinâmica da aula é um dos temas que tem estado em destaque no seminário, é nossa intenção perceber a diferença de perceção na categoria “Manutenção do ritmo da aula” para as ações: *Faço transições suaves entre atividades, certificando-me que todos os alunos concluíram a anterior e dou instruções claras à turma acerca da atividade seguinte e Planifico tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos*, apresenta níveis de concordância diferentes, entre os três grupos de colaboradores; respetivamente:

	Formandos			Cooperantes			Supervisora		
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim
2º M	0	9	9	2	2	14	3	9	6
2º M	1	6	11	2	3	13	2	11	5

A situação é similar na categoria “Regras e Rotinas” pelo que os procedimentos para perceber estes registos de observação para as seguintes ações: *Mostro-me firme em relação ao cumprimento dessas regras*:

	Formandos			Cooperantes			Supervisora		
	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim
2º M	3	9	6	1	7	10	3	13	2

Sem desejarmos ser repetitivos e porque já apresentamos quatro registos em tabelas que ilustram a apresentação dos dados, apresentaremos as restantes categorias e ações sobre as quais pretendemos refletir em seminário apenas em texto, sem a respetiva tabela, isto porque a leitura dos dados é similar:

Na categoria “Reforço do comportamento adequado” serão objeto de reflexão as ações: *Dou reforço imediatamente a seguir a comportamento desejado, Reforço os comportamentos adequados com a frequência apropriada e Quando recompenso ou reforço o comportamento de um aluno, explico a razão do estímulo.*

Em relação à categoria “Punição” referimos as ações: *Quando repreendo ou castigo, faço-o de uma maneira clara e firme; Aplico o castigo imediatamente a seguir à falta; Ao repreender dou maior ênfase ao comportamento positivo esperado do que aos comportamentos negativos ocorridos* e *Quando repreendo ou castigo, falo num tom que sugere autoridade e induz acordo.*

Relativamente à categoria “Gestão de Conflitos” iremos refletir sobre as seguintes ações: *Mantenho o controlo da conversa; Estou consciente das respostas emocionais do aluno e Mostro-me seguro e confiante.*

De acordo com a categoria “Relações Pessoais” iremos dar ênfase e iremos motivar os formandos para que o seu grupo *possa participar nos processos de decisão; Desenvolva a autodisciplina; Tome consciência das suas necessidades e interesses e Aprenda a monitorizar as suas necessidades.*

Para a supercategoria “Comunicação não verbal”, iremos fazer uma reflexão geral, na qual, abordaremos todas as suas categorias: *Postura; Voz; Contacto Visual; Expressão Facial e Posição e Movimento*, pois consideramos estas categorias relevantes em termos de clima de sala de aula e quando bem coordenadas poderão ser geradoras de mudanças na organização espaço, temporal, disciplinar, relacional e emocional.

Esta ação transformadora implica que a sua formação profissional permita a aquisição de competências intelectuais, técnicas, éticas e relacionais que exigem um empenho cívico do formando, o seu compromisso, envolvimento, fluidez de discurso, e a criatividade, mantendo todos os *eus* físicos, emocionais e intelectuais dos que se encontram na sala de aula estimulados e exaltados pelas experiências que aí decorrem. Em diálogo com os formandos foi decidido

manter alguns temas abordados durante o 2.º ciclo de recolha de dados, pois sentiram que, ao serem aprofundados, poderiam ser uma mais-valia para a sua formação.

## **7. 3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO/AÇÃO**

A experiência pedagógica vivenciada em contextos de supervisão, o valor formativo da reflexão sobre essa prática e o seu contributo para o desenvolvimento da competência relacional, são os focos que evidenciamos, mais uma vez, neste ponto. A estratégia formativa de reflexão sobre as práticas, baseada nos registos de observação efetuados e outras temáticas emergentes das mesmas apresentam-se como “facilitadora da co-contrução de saberes profissionais, e influenciadora da progressiva emancipação dos sujeitos ao longo dos processos de desenvolvimento de saberes para a ação docente” (Ribeiro, 2011, p. 41). Assim sendo, temos vindo a aplicar essa estratégia, procurando identificar dimensões de análise, nos registos de observação que possam potenciar o debate de temáticas e o diálogo reflexivo promotor da transformação do pensamento e da ação.

### **7.1. Objetivos**

No que se refere aos objetivos traçados para este 3.º ciclo de Investigação-Ação, é oportuno afirmar que os objetivos traçados para o 1.º Ciclo e 2.º Ciclo de Investigação-Ação continuam a fazer sentido. No entanto, consideramos oportuno inserir mais um objetivo específico baseado, na síntese que apresentamos para os dados referentes ao 1.º Ciclo de I/A.

Por conseguinte, para o 3.º Ciclo de I/A, delineamos os seguintes objetivos:

- Desenvolver processos de interação, de colaboração e de formação neste ciclo de Investigação/Ação;
- Promover uma organização e gestão de sala de aula ainda mais eficaz;
- Promover o autoconhecimento orientado para o desenvolvimento profissional, pela procura de estratégias de resolução de problemas;



- Promover práticas eficazes onde se evidenciem o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula e a sua relação com a prevenção da indisciplina;
- Promover a reflexão, fundamentada, sobre os itens que integram as supercategorias do Instrumento de Reflexão e Orientação da Prática.

Para dar resposta a estes objectivos, organizamos o nosso plano de ação quer em contexto de seminário quer no 1.º CEB. As temáticas aqui apresentadas decorrem das necessidades identificadas no 2.º ciclo de I/A pelos colaboradores (formandos, cooperantes e supervisora/investigadora).

Assim sendo, neste 3.º e último ciclo de Investigação-Ação orientamos a nossa planificação, no sentido de dar resposta as necessidades identificadas, à planificação da ação educativa no 1.º CEB, reflexão sobre as aulas observadas, em seminário e com os formandos e cooperantes nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **7.2. Reflexão na Ação e Sobre a Ação**

O nosso objeto de estudo centra-se na prática pedagógica, em contexto de supervisão. Esta tem vindo a ser analisada sob o ponto de vista da interação pessoal e desenvolvimento humano, que se estabelece entre formandos e formadores, tentando perceber como se conjugam a componente profissional da intervenção e a componente pessoal. Apela-se à ação profissional interativa, ao caráter holístico e integrado de um desempenho cujo sucesso não depende apenas da competência profissional, mas de outras condicionantes que não são facilmente controláveis. Sendo a docência uma profissão de desenvolvimento humano é também imbuída de uma prática social em que as diferentes pessoas envolvidas, no processo formativo constroem as suas transformações, a diferentes níveis, interessando-se por esta epistemologia da prática que vão construindo, sobre a qual vão refletindo, contextualizando-a.

Posto isto, é nosso intuito dar resposta às necessidades de formação identificadas, tendo em conta os dados analisados no 2.º ciclo de I/A e os diálogos sobre os relatos dos formandos quer em seminário, quer na Escola Básica com os professores cooperantes. Relembramos que este processo colaborativo, onde todos tinham voz, considera-se basilar para a organização de todo o processo formativo e, claro logo na definição das temáticas a debater em seminário.

As temáticas identificadas foram: a planificação, especialmente no desenvolvimento da aula; as técnicas gerais de comunicação (fluidez, criatividade, tacto pedagógico); as regras e rotinas na sala de aula, insistindo no autoconhecimento, autocontrole, assertividade e a temática da supervisão nas suas diferentes dimensões. Estes temas foram orientados sob a metodologia de dinâmicas de grupo, onde se abordaram ainda temáticas relacionadas com as atitudes, os valores, os comportamentos observados, em contexto de supervisão. Como estratégia de reflexão, fez-se a análise e interpretação do desempenho dos formandos; análise das estratégias de interação dos formandos, com incidência nas grelhas de auto-observação; interpretação do desempenho do formando (organização do espaço, materiais, interação pedagógica com os alunos, estratégias metodológicas da ação do formando; reflexão pós-ativa supervisora/formandos e professores cooperantes.

De acordo com as temáticas abordadas e as reflexões realizadas, procuraremos analisar, o processo de supervisão formação; apreender as mudanças operadas nas práticas e nas representações dos formandos em relação ao processo educativo, com incidência no desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula e analisar as mais-valias deste processo de supervisão/formação, identificadas pelos professores estagiários e pela supervisora/investigadora.

O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula era um dos desafios deste estudo, bem como perceber a relação entre esse envolvimento e a prevenção de comportamentos disruptivos. No 1.º e 2.º ciclos de recolha e análise de dados, esta evolução foi positiva em todos os itens, onde se verificou mudança, pelo que é nosso propósito, neste momento, promover dinâmicas interventivas que permitam consolidar e potenciar as mudanças operadas e promover as mudanças nas ações, onde não se verificaram.

Neste último ciclo continuaremos a dar ênfase às perspetivas dos formandos em relação à sala de aula, às questões do controlo, da transmissão dos conhecimentos e da interação que estes estabelecem com os alunos. Insiste-se na capacidade do formando de interpretar as situações educativas e determinar que ações poderão ser empreendidas. Nesta fase, estará em evidência a fluidez, a criatividade e o tacto pedagógico. A presença da fluidez no discurso pedagógico descreve-se como uma experiência espontânea e natural que se vive quando há uma combinação quase perfeita entre um desafio e as destrezas que são necessárias para enfrentar esse mesmo desafio. A fluidez ocorre quando uma pessoa está completamente

envolvida na tarefa, está profundamente concentrada e sabe a cada momento qual será o próximo passo a dar.

A criatividade acontece quando: i) alunos e professores estão abertos a novas ideias; ii) têm capacidade de adaptação e transferem conhecimento de um contexto para outro; iii) enfrentam desafios e estão muito motivados para os ultrapassar; iv) são tenazes na abordagem dos problemas e na procura de soluções e v) envolvem o aluno no contexto, no sentido dos seus próprios interesses e desejos (Day, 2004).

Tal como a própria palavra indica, ter tacto pedagógico é: i) saber interpretar e compreender sentimentos e desejos a partir de gestos, comportamentos, atitudes ou linguagens corporais, estabelecendo assim uma relação causa/efeito; ii) é ser capaz de identificar o significado da timidez, dos interesses, das dificuldades, do carinho, e da disciplina/indisciplina; iii) o que lhe permite ter uma noção dos limites e equilíbrios que se podem estabelecer entre os alunos e professor e iv) ter uma intuição moral, querendo com isto dizer que o professor deve saber, espontaneamente que decisões tomar, baseando-se na compreensão pedagógica percetiva das circunstâncias e nas características do grupo (Day, 2004).

Assim, conseguir operacionalizar todos estes itens, em sala de aula, seria desejável e os nossos seminários sensibilizaram para tal. No entanto, também sabemos que eles requerem muita disponibilidade física, intelectual e emocional para ser aplicada em sala de aula. Requer ainda uma compreensão, um conhecimento uma capacidade e uma disposição para se comprometer com o raciocínio prático que é deliberativo. A partir dele e através dele, o professor pondera os compromissos, tira proveito do conhecimento, que é direccionado para os alunos, lida com contingências e é interativo. O raciocínio diz respeito, às atividades práticas e tem como objetivo tomar as melhores decisões em cada momento, mas que serão, inevitavelmente imperfeitas em muitas circunstâncias.

À medida que a experiência prática dos formandos ia aumentando, em relação aos fatores supra referenciados, aumentava, também, a sua experiência no que respeita à disciplina, aos alunos, juntamente com os desafios e apoios necessários para o seu crescimento pedagógico, intelectual e emocional. A par desta experiência prática surgiam os debates de temas, a análise de textos e a reflexão, cujos reflexos seriam registados em instrumentos de auto-observação pelos formandos e hetero-observação, pelo professor supervisor e professores cooperantes.

### 7.3. Ação e Observação em Sala de Aula

#### ➤ Organização e Gestão da Aula

##### Preparação e Planificação

As observações decorrentes neste 3.º Ciclo de Investigação-Ação realizam-se de fevereiro a maio de 2010, nas respetivas turmas do 1.º CEB, onde os estagiários exerciam a sua ação educativa. A recolha de dados correspondentes a este ciclo de Investigação-Ação, realizou-se na semana de 3 a 7 de maio de 2010, antepenúltima semana de estágio dos formandos<sup>19</sup>.

Na tabela 27, encontram-se as frequências das observações realizadas por cada observador em todos os momentos para a categoria Preparação e Planificação, assim como os resultados do teste de Fisher para o 3.º momento e também para cada observador, relativamente ao momento de observação de cada ação.

**Tabela 27.** Preparação e Planificação, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência

Preparação e Planificação	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Programo atividades variadas que exijam capacidades diversas e constituam um desafio a essas mesmas capacidades.</i>	1º M	1	8	9	3	3	12	4	5	9	--
	2º M	0	9	9	1	2	15	1	3	14	--
	3º M	0	4	14	1	1	16	1	1	15	0,484
	<b>Vp</b>	0,203			0,606			0,151			
<i>Sou capaz de antecipar dificuldades potenciais e reagir apropriadamente.</i>	1º M	1	17	0	3	15	0	5	13	0	--
	2º M	1	16	1	3	12	3	3	15	0	--
	3º M	0	16	2	2	7	9	2	13	3	0,012*
	<b>Vp</b>	0,840			0,005**			0,191			
<i>Presto atenção às expectativas dos alunos.</i>	1º M	0	13	5	3	2	13	4	9	5	--
	2º M	0	5	13	1	3	14	1	4	13	--
	3º M	0	9	9	2	0	16	1	1	16	0,000**
	<b>Vp</b>	0,034*			0,442			0,002**			
<i>Seleciono atividades em harmonia com os objetivos que se propõem atingir.</i>	1º M	0	7	11	3	0	15	3	5	10	--
	2º M	0	8	10	1	2	15	2	1	15	--
	3º M	0	7	11	1	1	16	1	1	16	0,026*

<sup>19</sup> Como nas análises dos dados das observações, dos 1.º e 2.º Ciclos aplicamos o teste de Fischer, no sentido de perceber as diferenças entre os registos dos três tipos de observadores. Neste ciclo final, aplicamos também o teste de Fischer nos dados dos três momentos, por tipo de observador, a fim de percebermos se se verificaram mudanças significativas, ao longo do tempo, por cada grupo de observadores.

	Vp	0,999			0,580			0,165			
<i>Organizo a sala de aula de maneira a criar uma atmosfera propícia a um bom clima de aula.</i>	1º M	0	11	7	3	3	12	4	7	7	--
	2º M	0	11	7	0	6	12	1	7	10	--
	3º M	0	3	15	1	1	16	1	2	15	0,906
	Vp	0,009**			0,095			0,050			
<i>Verifico se os materiais e aparelhos estão prontos a serem usados e em boas condições.</i>	1º M	2	5	11	3	12	3	5	13	0	--
	2º M	0	5	13	0	10	8	3	13	2	--
	3º M	1	6	11	1	4	13	3	3	12	0,673
	Vp	0,815			0,004**			0,000**			
<i>Marco trabalhos de casa com regularidade.</i>	1º M	12	5	1	9	9	0	10	8	0	--
	2º M	10	6	2	6	6	6	8	6	4	--
	3º M	8	7	3	4	11	3	5	9	4	0,610
	Vp	0,737			0,041*			0,141			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

A análise dos registos de observação, inseridos na tabela 28, permitem inferir que são os resultados dos itens *Programo atividades variadas que exijam capacidades e constituam um desafio* e *Organizo a sala de aula de maneira a criar uma atmosfera propícia a um bom clima de aula* que revelam uma progressão mais consolidada desta competência, por parte dos formandos. Por um lado, trata-se de observações que não estão estatisticamente associadas ao observador. Por outro lado, no caso de programação de atividades variadas e desafiadoras catorze formandos auto-observaram esta competência de forma sistemática, enquanto que as professoras cooperantes a observaram sistematicamente em dezasseis formandos e a professora supervisora em quinze. Registe-se que já no 2.º momento os registos de observação, as formadoras (cooperantes e supervisora) já transmitiam essa realidade. Os formandos eram nesta altura o grupo de observadores mais críticos em relação ao seu desempenho a este nível. Sublinhe-se, contudo, que nas observações dos formadores, um deles nunca evidencia estas capacidades. Os registos relativos à organização do clima de aula seguem muito de perto este tipo de resultados.

No que se refere à ação prestar atenção às expectativas dos alunos, só nas observações da supervisora se denota uma evolução positiva significativa, ao longo do tempo. Pelo contrário, as auto-observações revelam um evolução negativa, estatisticamente significativa do 2.º para o 3.º momento. Estes resultados são reforçados, pela verificação de que no 3.º momento, os registos são novamente associados aos observadores, contrariando o que era naturalmente expectável. Estes resultados estarão provavelmente associados à dificuldade de observação desta capacidade, a eventuais fatores de ligação neste 3.º ciclo de observação ou ainda uma tomada de consciência, por parte de alguns formandos, do que implica este item,

tornando-os mais autocríticos (enquanto no 2.º momento treze observaram fazê-lo sistematicamente, agora só nove).

No que refere ao item *Verifico se os materiais e aparelhos estão prontos a serem usados e em boas condições* nota-se nas observações dos formadores (cooperantes e supervisora), o reconhecimento de uma evolução positiva no desempenho dos formandos, o que não se verifica nas observações destes últimos, que ao longo dos três ciclos se mantêm muito próximos. É uma dimensão da competência de gestão de sala de aula que parece não ter tido uma evolução tão positiva como seria expetável, dado tratar-se de um aspeto muito objetivo que, aparentemente só necessitaria de organização e vontade de cada um. Este facto parece ficar a dever-se, à confiança que teriam na funcionalidade dos materiais, pelo que na opinião dos formandos não seria necessário verificar a sua funcionalidade.

A coerência entre objetivos educacionais e atividades de aprendizagem foi também um aspeto da planificação que foi considerado neste processo formativo. Os dados relativos ao item *Seleciono atividades em harmonia com os objetivos que se propõem atingir* demonstram existir, ainda, neste 3.º ciclo de observação uma associação ao observador estatisticamente significativa. Enquanto os formadores, reconhecem que esta capacidade está consolidada em dezasseis formandos, pois apenas onze a observaram em si próprios dessa forma.

No que se refere ao item *Marco trabalhos de casa com regularidade* observamos uma oscilação significativa entre os colaboradores porque nas seis turmas em que os formandos exerciam a sua ação educativa, esta ação não era muito regular, pois as professoras cooperantes assumiam essa função com regularidade. No entanto, decidimos não retirar este item porque, tal como se observa na tabela há registos, ainda que escassos, dessa ação.

Finalmente, com a análise da tabela 27, verifica-se que é na capacidade de antecipação das dificuldades e de lidar com o inesperado que os formandos revelam ter mais dificuldades, no desenvolvimento desta dimensão da gestão de sala de aula. Repare-se que, embora a aplicação do teste de Fisher revele que as observações estão associadas ao observador, o que seria expectável, dada a dificuldade de observação deste item, a frequência de formandos em que estas capacidades foram observadas, de forma consolidada pelas cooperantes é baixa (nove) e pela supervisora (três) e pelos formandos consideramos média (doze).

## Início da Aula

Na tabela 28, encontram-se as frequências registadas nas observações realizadas por cada observador em todos os momentos para a categoria *Início de Aula*.

**Tabela 28.** *Início de Aula*, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência

Início da Aula	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Chego pontualmente à aula.</i>	1º M	0	0	18	3	0	15	1	2	15	--
	2º M	0	0	18	0	0	18	1	1	15	--
	3º M	0	0	18	0	1	17	0	1	17	0,999
<b>Vp</b>		Não se aplica			0,099			0,815			
<i>Faço com que os alunos cheguem pontualmente às aulas.</i>	1º M	3	9	6	3	0	15	3	2	13	--
	2º M	3	10	5	3	0	15	3	0	15	--
	3º M	0	8	10	0	2	16	0	3	15	0,083
<b>Vp</b>		0,244			0,107			0,149			
<i>Supervisiono a entrada dos alunos na aula.</i>	1º M	1	12	5	3	8	7	3	10	5	--
	2º M	0	11	7	1	2	15	1	3	14	--
	3º M	0	8	10	0	1	17	0	1	17	0,004**
<b>Vp</b>		0,289			0,002**			0,000**			
<i>Sempre que marco trabalho de casa, asseguro-me de que os alunos o fizeram e esclareço dúvidas.</i>	1º M	9	6	2	9	6	3	9	6	3	--
	2º M	6	4	7	8	1	9	8	2	8	--
	3º M	4	3	10	4	4	10	5	3	10	0,999
<b>Vp</b>		0,079			0,040*			0,117			
<i>Início a aula de maneira interessante e motivadora.</i>	1º M	0	9	9	3	9	6	3	7	8	--
	2º M	0	4	14	2	3	13	2	4	12	--
	3º M	0	5	13	2	0	16	2	0	16	0,009**
<b>Vp</b>		0,271			0,001**			0,024*			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 28, no que se refere à ação *Chego pontualmente à aula* os resultados apresentados apontam, no sentido da unanimidade, pois todos os formandos se colocam no nível de concordância (Sim); professoras cooperantes e supervisora afirmam que dezassete formandos o fazem, ou seja, na opinião das formadoras são praticamente todos pontuais, à exceção de um formando. Apesar de ser apenas um formando, não deixa de ser curioso que as formadoras tenham vindo a identificar este não cumprimento em todos os momentos e os formandos não o tenham feito.

Na ação *Faço com que os alunos cheguem pontualmente às aulas* os resultados apresentados, contrariamente aos momentos de registos anteriores não estão estatisticamente associados ao observador. Os formandos têm vindo a integrar, esta ação, nas reflexões pois, sistematicamente, há alunos que não são pontuais e esse facto reflete-se diretamente na

organização e gestão temporal da sala de aula. Apesar de, as formadoras cooperantes e supervisora terem uma visão mais otimista afirmando que dezasseis e quinze, respetivamente, punham em prática a ação, apenas dez formandos se colocam no nível de concordância (Sim). Esta ação, é de certo modo externa ao controle do professor estagiário, porque os alunos não se deslocam para a escola sozinhos, apesar da evidência de melhoria, não está consolidada.

Quanto à ação *Supervisiono a entrada dos alunos na aula* os registos dos intervenientes estão, ainda, estatisticamente associados ao interveniente, continuando o formando a expressar opinião distinta e menos favorável que os restantes observadores. Ainda relativamente a esta ação, verifica-se que os registos das cooperantes e da supervisora estão estatisticamente associados ao momento de observação. Apesar da evolução positiva, ao longo do tempo, para todos os intervenientes nesta ação, os resultados só são significativos para as cooperantes e supervisora, tendo ainda oito formandos a colocar-se no nível de concordância (Às vezes).

Atendendo à ação *“Início a aula de maneira interessante e motivadora”* as observações registadas, estão, neste 3.º momento, estatisticamente associadas ao interveniente. De referir que é o formando, que se distingue dos restantes observadores, pelo registo menos favorável. É evidente a evolução positiva, dos registos observacionais nesta ação. Neste processo foi nossa intenção, promover uma escola reflexiva como uma realidade que continuamente se pensa a si própria, se confronta com as realidades pedagógicas vivenciadas e com as vivências de um processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo. A diferenciação de registos igual para as cooperantes e supervisoras (16/18) e (13/18) para os formandos, poderá indiciar que os formandos concebem a “escola como uma realidade que se pensa, organiza, realiza e avalia a sua própria missão e respectivas funções de conhecimento, aprendizagem investigação e socialização, [estando] na realidade a atribuir-lhe qualidades próprias da pessoa” (Oliveira, 2000, p. 59), isto é, como uma pessoa crítica, axiológica, responsável e livre, capaz de se auto-organizar e de se confrontar com as suas ações, em todos os momentos da aula. O desenvolvimento de processos heurísticos que valorizem este posicionamento, sobre a sua própria avaliação e formação, permitiu vivenciar momentos de uma escola dinâmica e reflexiva que procura, sempre, e em todos os momentos da aula, desenvolver estratégias adequadas a cada momento, procurando atingir os objetivos previamente delineados.

O item *Sempre que marco trabalho de casa, asseguro-me de que os alunos o fizeram e esclareço dúvidas* apresenta igual número de registos na coluna (Sim), para todos os participantes (10/18), com os restantes valores a distribuírem-se pela coluna (Às vezes) e



coluna (Não), com valores similares entre todos os participantes, formandos e formadoras. Tal como referenciamos anteriormente, esta ação não era muito valorizada pelas professoras cooperantes, na passagem dessa responsabilidade aos formandos. As cooperantes faziam questão de assumir, maioritariamente, quer a marcação dos trabalhos de casa, quer a sua correção.

### Desenvolvimento da Aula – Perguntas e Explicações

Na tabela 29, encontram-se as frequências registadas, nas observações realizadas por cada observador em todos os momentos para a categoria *Desenvolvimento da Aula - Perguntas e Explicações*, assim como os resultados do teste de Fisher para o 3.º momento e também para cada observador, relativamente ao momento de observação de cada ação.

**Tabela 29.** *Desenvolvimento da Aula segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência*

Perguntas e Explicações	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Evito uma linguagem demasiado difícil e ambígua.</i>	1º M	2	5	11	3	6	9	4	10	4	--
	2º M	0	8	10	2	6	10	1	10	7	--
	3º M	0	1	17	2	1	15	1	4	13	0,315
	<b>Vp</b>	0,012*			0,165			0,022*			
<i>Quando dou explicações para o coletivo faço perguntas breves para verificar o nível de receção dos alunos.</i>	1º M	0	10	8	3	8	7	6	11	1	--
	2º M	0	6	12	1	2	15	1	8	9	--
	3º M	0	5	13	0	3	15	0	7	11	0,389
	<b>Vp</b>	0,296			0,015*			0,001**			
<i>Faço ligação entre a nova informação e a informação já adquirida pelos alunos.</i>	1º M	2	10	6	3	9	6	6	9	3	--
	2º M	2	10	6	1	9	8	2	12	4	--
	3º M	0	9	9	0	5	13	0	9	9	0,335
	<b>Vp</b>	0,620			0,097			0,025*			
<i>Faço perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula.</i>	1º M	0	11	7	3	8	7	4	13	1	--
	2º M	0	7	11	1	7	10	2	11	5	--
	3º M	0	5	13	0	1	17	0	8	10	0,034*
	<b>Vp</b>	0,158			0,004**			0,007**			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

De acordo com a análise da tabela 29, consta-se que relativamente à ação *Faço perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula* as observações

realizadas, neste momento, estão estatisticamente associadas ao observador. Verifica-se que as observações registadas são relativamente díspares entre as cooperantes e restantes observadores, isoladas em termo de registo. Contudo mais otimistas (17/18) registos “Sim”. Os formandos e a supervisora têm registo de proximidade (13/18) e (10/18), respetivamente, de registos “Sim”. Esta proximidade de pensamento poderá estar relacionada com as reflexões e debate desta temática, em seminário. Todavia, confirma-se uma evolução significativa, para todos os observadores do 1.º momento para o 3.º momento.

Para a ação *Evito uma linguagem demasiado difícil e ambígua* a evolução positiva observada está significativamente associada ao momento de registo. Note-se que nesta ação é a supervisora que apresenta em todos os momentos um olhar menos otimista, o que poderá evidenciar um nível de exigência mais elevado, como supervisora. Este posicionamento da supervisora mantêm-se para a ação *Quando dou explicações para o coletivo faço perguntas breves para verificar o nível de receção dos alunos*, com onze registos (Sim), diluindo um (Não) para (Às vezes) que, nesta fase, ainda apresenta sete registos. Nesta ação, evidencia-se o olhar otimista das professoras cooperantes com proximidade de olhar aos registos dos formandos.

No entanto para a ação *Faço perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula*, o registo de otimismo mantem-se para formandos e professoras cooperantes e distanciam-se da supervisora.

Em síntese, esta situação mantêm-se para todas as ações que integram esta categoria. No entanto, os registos dos formandos e supervisora evidenciavam fragilidades nos registos para a ação *Faço ligação entre a nova informação e a informação já adquirida pelos alunos*, com o mesmo número de registos (Sim) (N=9).

### **Desenvolvimento da Aula – Vigilância**

Na tabela 30, encontram-se as frequências registadas, nas observações realizadas por cada observador em todos os momentos para a categoria *Desenvolvimento da Aula – Vigilância*.

**Tabela 30. Desenvolvimento da Aula - Vigilância, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Vigilância	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Tento ter sempre visibilidade de toda a turma, (colocando-se em posições estratégicas).</i>	1º M	1	11	6	3	9	6	3	14	1	--
	2º M	0	5	13	1	6	11	1	8	9	--
	3º M	0	5	13	0	4	14	0	6	12	0,927
<b>Vp</b>		0,045*			0,065			0,001**			
<i>Dou a entender à turma que sei, o que cada aluno está a fazer em cada momento.</i>	1º M	1	11	6	3	9	6	4	13	1	--
	2º M	1	6	11	2	3	13	2	11	5	--
	3º M	0	6	12	1	0	17	1	9	8	0,002**
<b>Vp</b>		0,195			0,001**			0,075			
<i>Tento desenvolver a capacidade de prestar atenção, a mais do que uma situação ao mesmo tempo.</i>	1º M	0	14	4	3	13	2	3	14	1	--
	2º M	0	5	13	2	4	12	1	5	12	--
	3º M	0	8	10	1	2	15	1	3	14	0,109
<b>Vp</b>		0,012*			0,000**			0,000**			
<i>Paro rapidamente o comportamento perturbador, com o mínimo de interferência na aula.</i>	1º M	1	15	2	3	13	2	5	13	0	--
	2º M	1	14	3	3	7	8	3	12	3	--
	3º M	0	12	6	1	4	13	1	13	4	0,006**
<b>Vp</b>		0,426			0,003**			0,141			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Na análise da tabela 30, verifica-se que relativamente às ações *Dou a entender à turma que sei, o que cada aluno está a fazer em cada momento* e *Paro rapidamente o comportamento perturbador, com o mínimo de interferência na aula*, as observações realizadas, neste momento, estão estatisticamente associadas ao observador. Numa análise mais detalhada destaca-se a visão otimista das professoras cooperantes, por oposição à visão menos otimista da supervisora com oito e quatro registos (Sim) respetivamente nas ações supra referenciadas. Os formandos para a ação *Dou a entender à turma que sei, o que cada aluno está a fazer em cada momento* afastam-se do olhar da supervisora com doze registos (Sim) e na ação *Paro rapidamente o comportamento perturbador, com o mínimo de interferência na aula* quer os formandos quer a supervisora centram os seus registos em (Às vezes), com a supervisora a subir esse registo do 2.º para o 3.º momento. Estes dados parecem evidenciar uma regressão, o que se poderá explicar-se pelo espaço que os alunos foram conquistando aos formandos, permitindo alguns comportamentos de dificuldade acrescida. Esta situação foi objeto de análise, bem como a ação *Tento ter sempre visibilidade de toda a turma, (colocando-se em posições estratégicas)*, com treze registos (Sim) para os formandos, não se verificando alterações em relação ao 2.º momento; catorze registos (Sim) nas cooperantes, verificando-se

evolução, ainda que de apenas três registros, e doze na supervisora, igualmente com uma evolução de três registros. Nesta fase, a ação supra referenciada devia estar completamente conseguida, pois os formandos foram sendo sensibilizados para esta vigilância permanente, associada a uma relação pedagógica, envolta em interações positivas que poderiam contribuir para o sucesso educativo e que estariam relacionadas com o ambiente afetivo existente na sala de aula. Foi, também, abordada a gestão de sala de aula, relacionando-a com o modo como o professor faz a gestão da sala de aula, tanto ao nível da aprendizagem como ao nível dos comportamentos e afetos, orientando sempre a ação do formando para numa atitude preventiva, pois de acordo com Morgado (1999), “o bom professor não é aquele que lida bem com a indisciplina, mas o que tem poucas situações com que lidar” (p. 40). A intervenção do formando deveria ser, no sentido de modelar o comportamento dos seus alunos, utilizando formas de comunicação verbal e não-verbal, coerentes, que transmitam confiança e que permitissem outro tipo de registros.

### Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos

Na tabela 31, encontram-se as frequências registadas, nas observações realizadas por cada observador em todos os momentos para a categoria Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos.

**Tabela 31 . Desenvolvimento da Aula - Atividades e Conteúdos, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Atividades e Conteúdos	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Adequo a apresentação dos conteúdos e tarefas às idades, capacidades e características culturais dos alunos.</i>	1º M	2	9	6	2	2	14	2	9	7	--
	2º M	0	8	10	0	5	13	1	6	11	--
	3º M	0	4	14	1	1	16	0	3	15	0,500
	<b>Vp</b>	0,046*			0,253			0,061			
<i>Realizo, com os alunos, atividades variadas e relevantes e utilizo diferentes métodos de ensino.</i>	1º M	2	10	6	3	7	8	4	5	9	--
	2º M	0	11	7	1	4	13	2	3	13	--
	3º M	0	6	12	2	1	15	2	1	15	0,073
	<b>Vp</b>	0,107			0,081			0,286			
<i>Organizo atividades nas quais a maioria dos alunos possa ter sucesso a maior parte das vezes, sem deixar de providenciar uma gradação de dificuldades que os leve a progredir.</i>	1º M	0	10	8	2	10	6	3	13	2	--
	2º M	0	10	8	1	5	12	2	10	6	--
	3º M	0	6	12	2	1	15	2	4	12	0,158
	<b>Vp</b>	0,343			0,008**			0,008**			

<i>Se a aula está programada para um trabalho coletivo, dirijo-me principalmente para a turma no seu todo.</i>	1º M	0	8	10	0	10	8	0	9	9	--
	2º M	0	4	14	0	3	15	0	4	14	--
	3º M	0	6	12	0	0	18	0	0	18	0,002**
<b>Vp</b>		0,425			0,000**			0,002**			
<i>Mostro entusiasmo pelo que ensino.</i>	1º M	1	6	11	1	2	15	2	2	14	--
	2º M	1	4	13	1	4	13	1	3	14	--
	3º M	1	3	14	1	1	16	1	1	16	0,906
<b>Vp</b>		0,910			0,727			0,847			
<i>Mantenho os alunos ativamente envolvidos em atividades produtivas.</i>	1º M	0	14	4	2	12	4	1	17	0	--
	2º M	0	13	5	0	7	11	1	13	4	--
	3º M	0	9	9	1	2	15	1	11	6	0,007**
<b>Vp</b>		0,271			0,001**			0,052			
<i>Na turma que me está confiada, os alunos realizam com regularidade trabalho cooperativo nas aulas.</i>	1º M	2	9	7	0	12	6	1	9	8	--
	2º M	1	10	7	0	12	6	0	11	7	--
	3º M	1	13	4	0	6	12	0	5	13	0,008**
<b>Vp</b>		0,722			0,101			0,111			
<i>Dou feedback aos alunos pelo seu desempenho, com regularidade.</i>	1º M	1	12	5	3	9	6	5	12	1	--
	2º M	0	10	8	1	13	4	4	11	3	--
	3º M	0	6	12	1	4	13	1	7	10	0,712
<b>Vp</b>		0,085			0,012*			0,010*			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Em relação à análise da tabela 31, verifica-se que relativamente à ação: “*Adequo a apresentação dos conteúdos e tarefas às idades, capacidades e características culturais dos alunos*” a evolução positiva observada está significativamente associada ao momento de registo, sendo os formandos quem apresenta um registo mais gradativo, bem como a supervisora. As cooperantes oscilaram nos seus registos, sendo que no 1.º momento temos um registo significativo, na coluna (Sim); (N=14), com decréscimo no 2.º momento (N=13) e uma ligeira subida no 3.º momento (N=16), sendo, no entanto, o registo mais elevado porque quer os formandos quer a supervisora apresentaram dados de registo inferiores, respetivamente (N=14) e (N=15). Estes dados parecem evidenciar ainda, alguma dificuldade na adequação dos conteúdos e tarefas às idades. No entanto porque observamos professores estagiários que estão a assumir grupos turma, como professores (estagiários) de certo modo, esta situação é pedagogicamente explicada pelo facto de o conhecimento do professor se construir na interação com o ambiente de aprendizagem.

A ação Realizo, *com os alunos, atividades variadas e relevantes e utilizo diferentes métodos de ensino*, apresento registos gradativos similares entre todos os observadores. No entanto são os formandos que apresentam um olhar menos positivo em relação a esta ação. Estes apresentam doze registos (Sim); cooperantes e supervisora apresentam quinze. Estes

dados parecem indiciar alguma insegurança, no que se refere às estratégias de ensino e ao “grau de concepção intencional de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 57).

Por outro lado, a ação *Organizo atividades nas quais a maioria dos alunos possa ter sucesso a maior parte das vezes, sem deixar de providenciar uma gradação de dificuldades que os leve a progredir*, destaca os registos das professoras cooperantes com registos muito optimistas, desde o 1.º momento e os registos dos formandos a aproximarem-se, momento a momento, atingindo o mesmo número de registos no 3.º momento.

Na ação *Se a aula está programada para um trabalho coletivo dirijo-me principalmente para a turma no seu todo*; as observações realizadas, neste momento, estão estatisticamente associadas ao observador. Nesta ação, os registos apontam para proximidade entre as professoras cooperantes e a supervisora com registos e evoluções similares, atingindo os dezoito registos no 3.º momento. Em relação aos registos dos formandos, estes apontam no sentido regressivo o que não deixa de nos preocupar. Nos registos dos formandos estes “transferiram” dois registos de (Sim) para (Às vezes) apresentando assim, uma visão crítica e regressiva face ao 2.º momento. Outra ação não menos preocupante é a dos registos dos formandos para a ação *Mantenho os alunos ativamente envolvidos em atividades produtivas* centrados no registo (Às vezes) (N=9) e registo (Sim) (N=9). Os registos da supervisora centram-se no registo (Às vezes). Esta ação que deveria estar completamente conseguida, pelo contrário apresenta apenas uma visão otimista por parte das cooperantes.

De realçar, ainda, um registo (Não) quer nas cooperantes quer na supervisora e que poderá corresponder ao formando que inicialmente mostrou dificuldades de adaptação. Recorde-se que este foi tendo momentos, em que estava mais e menos motivado, refletindo-se a ação educativa, em contexto de sala de aula. A análise de registos envoltos em alguma complexidade continua com a ação *Na turma que me está confiada, os alunos realizam com regularidade trabalho cooperativo nas aulas*, com as cooperantes a fazerem doze registos, na coluna (Sim) e a supervisora treze registos. No entanto, os formandos fizeram apenas quatro registos o que em dezoito formandos é significativo e preocupante sob o ponto de vista da análise desta ação. Os formandos centraram a sua avaliação destas atividades, no nível de concordância (Às vezes). Destes dados poderemos inferir que os registos das cooperantes e supervisora predominantemente, no sim assumem realizar-se trabalho cooperativo quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um trabalho final

comum, estão a aprender e a trabalhar cooperativamente. Este conceito do domínio pedagógico, já integrava o vocabulário dos formandos e era integrado quase semanalmente nas reflexões e seminários. Estes resultados só poderão resultar, da conceção que os formandos têm do (Sim) e (Às vezes) que certamente não será a mesma, em termos temporais, para as formadoras.

Finalmente, para a ação *Mostro entusiasmo pelo que ensino* o registo surge associado ao momento de observação, com os registos a tender maioritariamente para o nível de concordância (Sim). A repetição de um registo (Não), poderá levar-nos a inferir, novamente, a identificação deste registo como sendo, referente ao formando já identificado como pouco entusiasta. Para a ação *Dou feedback aos alunos pelo seu desempenho, com regularidade*, os registos realizados estão estatisticamente associados ao momento de observação, ou seja, a evolução positiva registada é estatisticamente significativa.

Estas ações designadas por estratégias, no sentido de que a definição de estratégia de ensino implica definir um rumo, conceber um percurso com o objetivo de atingir a finalidade delineada, associado a um ritmo de aula cuidadosamente articulado entre os diferentes momentos da aula, em que as sequências dos diversos momentos e ações evidenciem essa capacidade de envolvimento do aluno, na tarefa e no processo ensino aprendizagem.

### Desenvolvimento da Aula – Manutenção do Ritmo da Aula

Na tabela 32, encontram-se as frequências observadas, da avaliação realizada por cada indivíduo em todos os momentos para o grupo Desenvolvimento da Aula - Manutenção do Ritmo da Aula.

**Tabela 32. Desenvolvimento da Aula – Manutenção do Ritmo da Aula, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Manutenção do ritmo da aula	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Faço transições suaves entre atividades, certificando-me que todos os alunos concluíram a anterior e dou instruções claras à turma, acerca da atividade seguinte.</i>	1º M	2	6	10	3	11	4	7	9	2	--
	2º M	0	9	9	2	2	14	3	9	6	--
	3º M	0	5	13	1	1	16	2	5	11	0,165
	<b>Vp</b>	0,244			0,000**			0,027*			
<i>Evito tempos mortos entre diferentes atividades.</i>	1º M	3	11	4	3	10	5	3	15	0	--
	2º M	0	12	6	2	7	9	2	11	5	--
	3º M	0	9	9	2	1	15	2	6	10	0,016*
	<b>Vp</b>	0,116			0,006**			0,002**			

<i>Planifico tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos.</i>	1º M	3	12	3	12	3	3	13	5	0	0,039*
	2º M	3	9	6	6	6	6	8	10	0	
	3º M	2	12	4	2	7	9	3	14	1	
<b>Vp</b>		0,796			0,015*			0,006**			
<i>Tento ter um discurso fluente, evito momentos de abrandamentos do ritmo da aula.</i>	1º M	1	12	5	2	14	2	5	13	0	--
	2º M	0	8	10	1	5	12	2	10	6	--
	3º M	0	7	11	1	1	16	1	4	13	0,093
<b>Vp</b>		0,150			0,000**			0,000**			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

De acordo com a análise da tabela 32, verifica-se que relativamente às ações: *Evito tempos mortos entre diferentes atividades* e *Planifico tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos* as observações registadas, neste momento, estão significativamente associadas ao observador. Portanto, constata-se que os registos são diferentes entre os observadores. No entanto, parece-nos relevante que para o registo da ação *Faço transições suaves entre atividades, certificando-me que todos os alunos concluíram a anterior e dou instruções claras à turma acerca da atividade seguinte* o supervisor tenha registado no 2.º momento (6/18) (Sim) e no 3.º momento (11/18).

De modo geral, conclui-se que houve evolução positiva ao longo do tempo para todas as ações e observadores. Contudo, esta evolução é estatisticamente significativa, apenas, para as observadoras cooperantes e supervisora, em todas as ações.

Para a ação *Tento ter um discurso fluente evito momentos de abrandamentos do ritmo da aula* os registos são diferentes entre os observadores, sendo as cooperantes as observadoras que apresentam registos mais positivos. No entanto, quer as cooperantes quer a supervisora continuam a registar as observações, referentes a um formando na coluna (Não).

Os formandos em seminário e na reflexão em colaboração com os restantes observados refletiram sobre a importância da manutenção do ritmo da aula que, associada ao envolvimento do aluno na tarefa, seriam atitudes que favorecem a disciplinação. No entanto, isto é, um processo muito gradual para o qual contribui essencialmente, a experiência adquirida e advém de uma relação pedagógica mediatizada pelo saber, regulada pelo poder que esse saber origina. Estas são estratégias que têm o aluno no seu cerne. De acordo com o trabalho realizado por Hattie (2009), onde analisou mais de 300 estudos, sobre os efeitos das várias estratégias de ensino, permitiu “concluir que as estratégias de ensino tinham um efeito moderado no



desempenho escolar dos alunos e que quando a estratégia era concebida para os alunos, o efeito era maior [mais eficaz] do que quando era concebida para o professor (p. 136).

Importa, ainda, lembrar que as opções estratégicas e a sua operacionalização implicam uma dimensão técnica que convoca a centralidade da ação didática, adequada para a sua concetualização e orientação, mas também uma dimensão relacional, assente numa relação pedagógica mediada, pelo poder que esse saber origina. Estes procedimentos estão sempre presentes em todas as fases da aula.

### Final da Aula

Na tabela 33, encontram-se as frequências registadas, nas observações realizadas por cada observador em todos os momentos para a categoria Final da Aula.

**Tabela 33** Final da Aula, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência

Final da aula	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Tento terminar a aula um pouco antes do horário de saída.</i>	1º M	6	7	5	4	14	0	5	13	0	--
	2º M	3	6	9	3	9	6	3	14	1	--
	3º M	3	9	6	2	10	6	2	11	5	0,977
	<b>Vp</b>	0,534			0,048*			0,098			
<i>Faço, com os alunos, o sumário dos principais tópicos de aula.</i>	1º M	12	4	2	9	5	4	10	5	3	--
	2º M	11	2	5	9	1	8	10	1	7	--
	3º M	7	5	6	9	0	9	9	0	9	0,054
	<b>Vp</b>	0,290			0,084			0,049*			
<i>Dou instruções claras para o trabalho de casa ou para a preparação da aula seguinte.</i>	1º M	12	5	1	9	6	3	12	5	1	--
	2º M	10	6	2	8	3	7	8	6	4	--
	3º M	2	8	8	4	4	10	4	5	9	0,624
	<b>Vp</b>	0,003**			0,142			0,025*			
<i>Faço uma breve prospetiva do que será a próxima aula, criando entusiasmo pelo que se segue.</i>	1º M	11	7	0	12	3	3	12	6	0	--
	2º M	4	13	1	12	3	3	12	6	0	--
	3º M	5	12	1	5	10	3	4	14	0	0,453
	<b>Vp</b>	0,067			0,054			0,010*			
<i>Faço com que os alunos guardem os materiais de maneira calma e ordeira.</i>	1º M	0	7	11	2	4	12	3	10	5	--
	2º M	0	6	12	1	5	12	1	5	12	--
	3º M	0	3	15	1	1	16	1	1	16	0,728
	<b>Vp</b>	0,419			0,396			0,002**			
<i>Supervisiono a saída dos alunos.</i>	1º M	3	9	6	2	4	12	2	12	4	--
	2º M	0	14	4	1	2	15	1	5	12	--
	3º M	0	7	11	1	1	16	1	2	15	0,060
	<b>Vp</b>	0,021*			0,585			0,002**			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 33, verifica-se relativamente às ações consideradas nesta categoria as observações registadas não estão, neste momento, associadas de forma significativa ao observador.

Por conseguinte, conclui-se que de modo geral para todas as ações e observadores a evolução temporal foi positiva. Relativamente aos observadores formandos verifica-se que para as ações: *Dou instruções claras para o trabalho de casa ou para a preparação da aula seguinte* e *Supervisiono a saída dos alunos* os registos estão estatisticamente associados ao momento de observação. Dito de outro modo, a evolução positiva para os formandos, nestas ações, está significativamente associada ao momento de registo. A ação *Dou instruções claras para o trabalho de casa ou para a preparação da aula seguinte* com dados muito idênticos entre os formandos e supervisora. No entanto como já referimos anteriormente a ação relacionada quer com a marcação dos trabalhos de casa, quer com a sua correção não era muito valorizada, mas também não foi completamente abolida, pelas professoras cooperantes, daí nós mantermos a ação no Instrumento de Reflexão e Orientação da Prática. No que se refere à supervisão da saída dos alunos, os formandos apresentam uma visão menos positiva que as cooperantes e supervisora. No entanto, terminamos o ano letivo com onze formandos a fazer essa supervisão.

Em relação à supervisão da saída dos alunos os formandos apresentam uma visão menos positiva que as cooperantes e supervisora, mas pelas observações que fizemos e terminamos o ano letivo com onze formandos a fazer essa supervisão, pois os seus alunos tinham entre seis e dez anos de idade pelo que se justificava essa supervisão.

Quanto às observadoras cooperantes, constata-se que para a ação *Tento terminar a aula um pouco antes do horário de saída* os registos estão estatisticamente associados ao momento de observação, ou seja, a evolução positiva para as cooperantes, nesta ação, está significativamente associada ao momento de registo. Na opinião da supervisora, apenas cinco formandos o fazem, onze fazem-no às vezes e dois formandos não o fazem. Estes resultados são similares aos dos formandos. Os dados parecem estar associados à dificuldade sentida pelos formandos na organização do tempo em sala de aula, pois quando refletimos sobre esta ação, em seminário, os formandos referiram ter receio de terminar mais cedo e depois não saber como ocupar esse tempo com os alunos.

Relativamente à observadora supervisora verifica-se que para a ação *Faço, com os alunos, o sumário dos principais tópicos de aula* esta não teve muito sucesso porque, foi-nos

dito pelas professoras cooperantes que como os professores no 1.º Ciclo lecionam em regime de monodocência nem todas as turmas tinham como rotina escrever o sumário com os tópicos da aula. Por norma o professor estagiário, neste aspeto, segue a rotina da professora cooperante.

No que concerne à ação *Faço com que os alunos guardem os materiais de maneira clara e ordeira* e *Supervisiono a saída dos alunos* os registos estão estatisticamente associados ao momento de observação. Dito de outro modo, a evolução positiva para o supervisor nestas ações está significativamente associada ao momento de registo.

Toda a dinâmica de sala de aula deve ser sequencializada e o final da aula, à semelhança de outras fases também o deve ser. Foi nosso propósito incutir esta reflexão sobre a prática, essencialmente com base nos itens dos registos de observação, uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino. Em Inglaterra Stenhouse fala da importância da reflexão/investigação para a construção do profissionalismo a partir das suas práticas e dá sugestões de como fazê-lo. O formando deve assumir i) o compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino, como base para o seu desenvolvimento; ii) o compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino; a preocupação em questionar e testar na prática teorias, através do uso dessas capacidades e iii) predisposição para permitir que outros professores observem o seu trabalho, directamente e para o discutir honestamente com eles (Day, 2001, p. 48, citando Stenhouse, 1975).

Assumindo que os atributos do papel docente, esperado num meio educativo, os leva a assumir papéis diversificados para prosseguirem os objetivos, o estatuto é então adquirido nos papéis assumidos e relativos à ou às situação(ões) vivida(s). Esta evolução altera-se no decurso do processo formativo e um dos fatores que determina essas mudanças é a forma como comunica no decorrer do processo. Por vezes um distanciamento afetivo, no início do ano letivo, ajuda a manter a diferença de papéis, logo o estatuto e autoridade do professor. Contudo, sempre que se trata de um professor estagiário, aqui designado de formando, os alunos fazem por vezes uma *leitura de facilitismo*. Neste nosso estudo em concreto os formandos foram reconfigurando o seu papel, a natureza das suas competências, gerindo a sala de aula como um sistema social e educativo, onde as regras existem e existem para ser cumpridas.

## ➤ Condução de Alunos

### Regras e Rotinas

Na tabela 34, encontram-se as frequências, da observação realizada por cada observador em todos os momentos para a categoria *Regras e Rotinas*, assim como os resultados do teste de Fisher para o 3.º momento e também para cada observador relativamente, ao momento de observação de cada ação.

**Tabela 34** *Regras e Rotinas, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência*

Regras e Rotinas	Momento	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Conheço e mostro que conheço as regras e rotinas habituais da aula e da escola.</i>	1.º M	4	4	10	3	0	15	2	6	10	--
	2.º M	0	6	12	1	4	13	0	4	14	--
	3.º M	0	3	15	0	1	17	0	2	16	0,861
	<b>Vp</b>	0,073			0,042*			0,124			
<i>Clarifico, com os alunos, um conjunto de regras básicas para o funcionamento da turma e explico as consequências à infração das mesmas.</i>	1.º M	3	9	5	3	6	9	3	13	2	--
	2.º M	0	11	7	1	4	13	1	10	7	--
	3.º M	0	6	12	0	1	17	0	6	12	0,100
	<b>Vp</b>	0,044*			0,038*			0,005**			
<i>Defino as regras pela positiva.</i>	1.º M	2	14	2	3	6	9	5	7	6	--
	2.º M	0	7	11	1	4	13	2	6	10	--
	3.º M	0	11	7	0	2	16	0	4	14	0,005**
	<b>Vp</b>	0,010*			0,058			0,051			
<i>Mostro-me firme em relação ao cumprimento dessas regras, particularmente durante as primeiras três semanas de aulas.</i>	1.º M	5	10	3	3	11	4	4	14	0	--
	2.º M	3	9	6	1	7	10	3	13	2	--
	3.º M	2	12	4	1	5	12	2	10	6	0,073
	<b>Vp</b>	0,635			0,002**			0,090			
<i>Estabeleço as regras em harmonia com os meus princípios educativos e com os objetivos que pretendo atingir.</i>	1.º M	0	12	6	3	5	10	4	10	4	--
	2.º M	0	7	11	1	2	15	2	7	9	--
	3.º M	0	2	16	1	1	16	1	4	13	0,498
	<b>Vp</b>	0,003**			0,226			0,049*			
<i>Face aos desvios, evoco frequentemente as regras.</i>	1.º M	2	9	7	3	3	12	3	6	9	--
	2.º M	0	9	9	1	4	13	0	7	11	--
	3.º M	0	6	12	0	3	15	0	4	14	0,621
	<b>Vp</b>	0,277			0,255			0,159			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

De acordo com a análise da tabela, 34 verifica-se que relativamente à ação *Conheço e mostro que conheço as regras e rotinas habituais da aula e da escola* os registos das observações apresentadas, no 3.º momento são relativamente próximos, sendo que, para todos os observadores a maioria dos formandos cumprem sempre a ação. Observa-se uma evolução positiva ao longo do processo formativo, pois na última observação, para todos os observadores, todos os formandos cumprem pelo menos “Às vezes” a ação. Manifesta-se esta capacidade particularmente, no caso das professoras cooperantes, de cujas observações se regista uma mudança estatisticamente significativa.

Quanto à ação *Clarifico com os alunos um conjunto de regras básicas para o funcionamento da turma e explico as consequências à infração das mesmas* verifica-se novamente maior proximidade de opinião entre formandos e supervisora, pois as cooperantes expressam uma melhor perspetiva do cumprimento da referida ação. Contudo, quanto aos momentos de observação constata-se uma evolução positiva na observação desta capacidade, registando-se, para todos os observadores diferenças estatisticamente significativas entre os momentos de registos de observação. Nesta fase, os formandos já tinham consolidado um conjunto de procedimentos que lhe permitiam agir desta forma, pelo que os resultados embora com registos “Às vezes” evoluíram no sentido positivo.

No que trata à ação *Defino as regras pela positiva* verifica-se no 3.º momento, que para as cooperantes e para a supervisora a maioria dos formandos cumpre sempre a ação, não havendo qualquer formando que não o faça. Por sua vez, na perspetiva dos formandos na maioria das vezes a ação é cumprida apenas “às vezes”. Assim, verifica-se que para um nível de significância de 1%, existe evidência estatística suficiente para afirmar que os resultados estão significativamente associados (dependentes) do observador. Ao longo do processo formativo é visível a evolução positiva na frequência de cumprimento da ação para as cooperantes e para a supervisora, mas não o é para os formandos, que apresentam no 3.º momento uma regressão. Contudo, apenas as observações dos formandos revelam um comportamento estatisticamente significativo.

Os alunos valorizam a comunicação aberta, a partilha de responsabilidades, estimulando a participação de todos, procurando e apoiando o melhor de cada um, revelando interesse pelas participações dos estudantes (Elias & Schwab, 2006). Todos os esforços para a criação de relações positivas são recompensados sob o ponto de vista da disciplina, pois os

alunos que se sentem emocionalmente ligados à escola são mais felizes, produtivos e auto-disciplinados.

Relativamente ao item *Mostro-me firme em relação ao cumprimento dessas regras* verifica-se uma evolução positiva na frequência de cumprimento da ação para as cooperantes e para a supervisora, mas não o é para os formandos. Contudo, a evolução da perspectiva de observação apenas é estatisticamente significativa para as professoras cooperantes. Elenca-se, assim que a competência de ser assertivo é uma das normas basilares para a uma adequada convivência social. A sala de aula é também um lugar de interações que se regem por “regras implícitas e explícitas que se podem observar em qualquer aula, existe, ainda, um conjunto de comportamentos ritualizados com formatos específicos para as diversas fases e atividades da aula” (Amado, 2001, p. 89).

De facto os processos comportamentais do professor, cognitivos e éticos permitirão que se *Estabeleça as regras em harmonia com os meus princípios educativos e com os objetivos que pretendo atingir* em cada momento da aula. Neste estudo (Estrela, M.T., 1986), afirma-se que no início da escolarização se deve inserir a criança “numa espécie de ritual que regula o seu comportamento à entrada, e à saída da aula, durante a aula, no recreio, no refeitório” (Estrela, M.T., 1986, p.370). Estes gestos e atividades concretas tornam-se numa espécie de hábito que facilita a ação didática e o controlo dos comportamentos, permitindo que o professor concentre os seus esforços nas metodologias estratégias de sala de aula. De referir que nesta acção, se registou uma evolução positiva, na frequência com que esta se cumpre para todos os observadores, embora só seja estatisticamente significativa para os formandos e supervisora.

Assim, relativamente à evolução das práticas dos formandos observadas verificou-se o seguinte: i) os formandos e a supervisora parecem ter observado mais mudanças no desempenho dos formandos, no que respeita ao estabelecimento de regras e vigilância das regras e rotinas de funcionamento do grupo, do que as professoras cooperantes; ii) as mudanças na clarificação de regras e definição das consequências das infracções parecem ter sido mais consensuais e é a professora supervisora que observa uma mudança mais significativa; iii) a evolução no sentido da coerência entre regras utilizadas, princípios e objectivos educativos é particularmente assinalado pelos formandos, o que pode denotar um percurso de consciencialização do seu papel dos professores, decorrente do processo formativo. Por se tratar de item que corresponde a uma prática em que os processos cognitivos e avaliativos são

muito relevantes, é naturalmente difícil de observar pelos formadores. Pensamos que assim se explica a distância nas observações entre formandos e formadores (cooperante e supervisor).

### Reforço do Comportamento Adequado

Na tabela 35, encontram-se as frequências registadas, nas observações realizadas por cada observador em todos os momentos para a categoria Reforço do Comportamento Adequado.

**Tabela 35** *Reforço do Comportamento Adequado, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência*

Reforço do comportamento adequado	Momento	Formandos			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Dou reforço imediatamente a seguir a comportamento desejado.</i>	1.º M	0	14	4	1	8	9	5	7	6	--
	2.º M	0	12	6	1	4	13	3	8	7	--
	3.º M	0	10	8	0	3	15	1	9	8	0,032*
	<b>Vp</b>	0,425			0,178			0,586			
<i>Reforço os comportamentos adequados com a frequência apropriada.</i>	1.º M	2	9	7	1	11	6	5	11	2	--
	2.º M	0	12	6	1	1	16	2	8	8	--
	3.º M	0	13	5	0	3	15	0	9	9	0,004**
	<b>Vp</b>	0,397			0,000**			0,024*			
<i>Quando recompensar algum aluno pelo seu comportamento, tenho o cuidado de escolher recompensas apropriadas à situação e ao aluno em causa.</i>	1.º M	4	7	7	1	2	15	2	14	2	--
	2.º M	0	8	10	1	3	14	1	10	7	--
	3.º M	2	3	13	0	3	15	0	9	9	0,044*
	<b>Vp</b>	0,073			0,999			0,058			
<i>Quando recompensar ou reforço o comportamento de um aluno, explico a razão do estímulo.</i>	1.º M	3	6	9	1	2	15	2	10	6	--
	2.º M	0	5	13	1	0	17	2	6	10	--
	3.º M	0	4	14	0	2	16	1	4	13	0,679
	<b>Vp</b>	0,173			0,680			0,194			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Como podemos constatar através da análise da tabela 35, as ações *Dou reforço imediatamente a seguir a comportamento desejado* e *Quando recompensar algum formando pelo seu comportamento, tenho o cuidado de escolher recompensas apropriadas à situação e ao formando em causa* se mantêm. O comportamento dos intervenientes, isto é, os resultados continuam significativamente associados aos observadores. Mostrar que está atento e que age de forma assertiva em conformidade com as ações observadas são testemunhos incontornáveis para quem pretende aulas organizadas. Esta ação permite mostrar e “dar conhecimento ao(s) aluno(s) de que o professor está ciente de tudo o que se passa na sala de aula, dando a impressão

de ter *olhos nas costas*” (Aires, 2010), intervindo ao pequeno indício de perturbação ou recompensando, conforme o caso.

Por sua vez a ação *Reforço, os comportamentos adequados, com a frequência apropriada* apresenta-se como significativamente associada ao observador, facto único até ao momento. Por último, verifica-se que para a ação *Quando recompenso ou reforço o comportamento de um formando, explico a razão do estímulo*, as opiniões dos observadores tornaram-se, neste momento, convergentes.

## Punição

Na tabela 36, encontram-se as frequências registadas, nas observações realizadas por cada observador em todos os momentos para a categoria *Punição*, assim como os resultados do teste de Fisher para o 3.º momento e também para cada observador, relativamente ao momento de observação de cada ação.

**Tabela 36.** *Punição, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência*

Punição	Momento	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Só castigo quando não tenho alternativa.</i>	1.º M	1	9	8	1	0	17	1	0	17	--
	2.º M	0	4	14	1	3	14	0	2	16	--
	3.º M	1	3	14	0	1	17	0	1	17	0,426
	<b>Vp</b>	0,095			0,309			0,765			
<i>Ao repreender identifico o aluno em falta.</i>	1.º M	0	8	10	1	3	14	1	2	15	--
	2.º M	0	8	10	1	7	10	0	3	15	--
	3.º M	0	7	11	0	3	15	0	2	16	0,184
	<b>Vp</b>	0,999			0,285			0,999			
<i>Quando repreendo ou castigo, faço-o de uma maneira clara e firme.</i>	1.º M	1	13	4	1	10	7	3	12	3	--
	2.º M	0	12	6	1	2	15	2	10	6	--
	3.º M	0	8	10	0	3	15	0	11	7	0,033*
	<b>Vp</b>	0,151			0,008**			0,341			
<i>Focalizo a punição no comportamento incorreto e não na pessoa.</i>	1.º M	1	6	11	1	2	15	2	1	15	--
	2.º M	0	1	17	1	2	15	0	2	16	--
	3.º M	0	6	12	0	3	15	0	2	16	0,330
	<b>Vp</b>	0,060			0,999			0,558			
<i>Aplico o castigo imediatamente a seguir à falta.</i>	1.º M	2	14	2	1	5	12	1	9	8	--
	2.º M	1	10	7	1	1	16	1	7	10	--
	3.º M	0	12	6	0	4	14	1	5	12	0,018*
	<b>Vp</b>	0,208			0,274			0,786			
<i>Tento ser consistente.</i>	1.º M	0	9	9	1	10	7	1	11	6	--
	2.º M	0	3	15	1	3	14	1	2	15	--
	3.º M	0	6	12	0	2	16	0	3	15	0,330
	<b>Vp</b>	0,122			0,007**			0,002**			



<i>Ao repreender dou maior ênfase, ao comportamento positivo esperado do que aos comportamentos negativos ocorridos.</i>	1.º M	2	10	6	1	8	9	4	10	4	--
	2.º M	0	11	7	1	1	16	2	8	8	--
	3.º M	0	8	10	2	1	15	2	6	10	0,032*
<b>Vp</b>		0,344			0,011*			0,333			
<i>Tento ajustar o castigo à falta.</i>	1.º M	1	9	8	1	7	10	2	12	4	--
	2.º M	0	9	9	1	7	10	1	8	9	--
	3.º M	0	7	11	0	3	15	1	7	10	0,232
<b>Vp</b>		0,783			0,285			0,254			
<i>Quando repreendo ou castigo, falo num tom que sugere autoridade e induz acordo.</i>	1.º M	0	11	7	1	12	5	2	14	2	--
	2.º M	0	9	9	0	4	14	1	13	4	--
	3.º M	1	5	12	0	4	14	1	11	6	0,040*
<b>Vp</b>		0,179			0,004**			0,634			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Na análise da tabela 36, verifica-se novamente que para as ações: *Quando repreendo ou castigo, faço-o de uma maneira clara e firme*; *Aplico o castigo imediatamente a seguir à falta*; *Ao repreender dou maior ênfase ao comportamento positivo esperado do que aos comportamentos negativos ocorridos* e *Quando repreendo ou castigo, falo num tom que sugere autoridade e induz acordo*, os resultados obtidos estão significativamente associados ao observador. Neste momento de observação continuam visíveis, as disparidades de opinião entre observadores, no entanto estas são mais ténues.

De um modo geral, é perceptível uma evolução positiva na realização das ações sugeridas nesta categoria, pelo aluno. De realçar que para o observador cooperante os resultados obtidos nas ações: *Quando repreendo ou castigo, faço-o de uma maneira clara e firme*; *Tento ser consistente*; *Ao repreender dou maior ênfase ao comportamento positivo esperado do que aos comportamentos negativos ocorridos* e *Quando repreendo ou castigo, falo num tom que sugere autoridade e induz acordo* estão significativamente associados ao momento de observação. Resultado idêntico para a observadora supervisora na ação *Tento ser consistente*. Para o observador formando, apesar da evolução temporal positiva não se registam, em qualquer ação, resultados com evidência estatística.

## Gestão de Conflitos

Na tabela 37, encontram-se as frequências registradas das observações realizadas por cada indivíduo, em todos os momentos, para a categoria Gestão de Conflitos.

**Tabela 37. Gestão de Conflitos, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Gestão de Conflitos	Momento	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Mantenho o controle da conversa.</i>	1.º M	1	17	0	0	3	15	0	13	5	--
	2.º M	0	12	6	0	1	17	0	8	10	--
	3.º M	0	8	10	0	4	14	0	9	9	0,216
<b>Vp</b>		0,001**			0,500			0,230			
<i>Mantenho a calma, controlo a irritação.</i>	1.º M	1	11	6	0	3	15	2	3	13	--
	2.º M	0	8	10	1	4	13	1	4	13	--
	3.º M	0	8	10	0	4	14	1	2	15	0,099
<b>Vp</b>		0,378			0,916			0,878			
<i>Estou consciente das respostas emocionais do aluno.</i>	1.º M	1	9	8	1	10	7	2	14	2	--
	2.º M	0	7	11	1	4	13	2	13	3	--
	3.º M	0	7	11	0	3	15	0	15	3	0,000**
<b>Vp</b>		0,651			0,036*			0,763			
<i>Ajudo a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar, em vez de censurar.</i>	1.º M	1	9	8	1	2	15	2	3	13	--
	2.º M	0	8	10	1	7	10	1	3	14	--
	3.º M	0	8	10	1	1	16	1	2	15	0,024*
<b>Vp</b>		0,886			0,074			0,951			
<i>Crítico o ato, não a pessoa.</i>	1.º M	0	8	10	1	1	16	1	1	16	--
	2.º M	0	4	14	1	2	15	0	2	16	--
	3.º M	0	2	16	0	0	18	0	0	18	0,321
<b>Vp</b>		0,092			0,455			0,530			
<i>Mostro-me seguro e confiante.</i>	1.º M	1	10	7	1	13	4	4	12	2	--
	2.º M	0	8	10	1	4	13	2	12	4	--
	3.º M	0	5	13	0	2	16	0	12	6	0,002**
<b>Vp</b>		0,188			0,000**			0,208			
<i>Evito o sarcasmo e a ridicularização do aluno.</i>	1.º M	0	5	13	1	1	16	1	0	17	--
	2.º M	0	2	16	1	6	11	0	1	17	--
	3.º M	0	1	17	0	1	17	0	1	17	0,999
<b>Vp</b>		0,241			0,051			0,999			
<i>Evito ameaças e intimidações.</i>	1.º M	0	9	9	1	3	14	1	3	14	--
	2.º M	0	4	14	1	4	13	0	3	15	--
	3.º M	0	1	17	0	2	16	0	3	15	0,861
<b>Vp</b>		0,011**			0,728			0,999			
<i>Utilizo o confronto de forma positiva.</i>	1.º M	0	10	8	1	1	16	1	3	14	--
	2.º M	0	6	12	1	1	16	0	4	14	--
	3.º M	0	5	13	0	2	16	0	3	15	0,565
<b>Vp</b>		0,296			0,999			0,999			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Através da análise da tabela 37, constata-se que relativamente à ação *Mantenho o controlo da conversa* as observações realizadas no 3.º momento são estatisticamente idênticas entre observadores, embora sejam os formandos que mais se aproximam da supervisora. Ao longo do processo de supervisão reflexiva é notória a estabilização do registo de observação da supervisora, alguma perda de otimismo das cooperantes e evolução positiva dos formandos. Na realidade, apenas para os formandos é possível afirmar que as observações realizadas estão significativamente associadas ao momento.

Quanto às ações: *Estou consciente das respostas emocionais do aluno* e *Mostro-me seguro e confiante* mantém-se a associação significativa entre as observações realizadas e os observadores. Regista-se que apenas para o observador cooperante, em ambas as ações, o fator temporal está significativamente associado às observações realizadas.

Quanto às ações *Critico o ato, não a pessoa*; *Evito o sarcasmo e a ridicularização do aluno*, são ações com respostas muito bem conseguidas, correspondendo ao expectável, concordância, entre os observadores. Quanto à ação *Evito ameaças e intimidações*, esta foi igualmente bem conseguida. No entanto nos formandos há um registo (Às Vezes); as cooperantes registam duas observações de tais comportamentos e a supervisora apresenta três registos o que não deixa de ser relevante dada a sua relação com o desenvolvimento da competência relacional e gestão de sala de aula e o seu *feedback* para a prevenção da indisciplina.

Para a ação *Utilizo o confronto de forma positiva* é o formando que se posiciona de forma mais crítica com treze registos “Sim” e cinco “Às vezes”, enquanto que os olhares das cooperantes e da supervisora registam dezasseis e quinze “Sim”, respetivamente.

Neste 3.º momento de registos de observação conclui-se que as opiniões expressas para a ação *Ajudo a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar, em vez de censurar* são significativamente dependentes do observador, nomeadamente é o formando que apresenta registos consideravelmente distintos dos restantes observadores. O contexto institucional e sociológico da escola determina e evoca a competência do professor bem como a eficácia das suas ações em diferentes situações. A gestão de conflitos remete-nos para essas ações, para os valores sociais, definidos em termos de características de comportamentos desejados no aluno ou hábitos de ação. Surge assim associado “o conceito de competência pedagógica relativo ao contexto sociológico, como multidimensional, uma vez que diferentes formas de eficácia correspondem a diferentes espécies de situações” (Postic, 2008, p. 120).

Esta gestão é feita com o objetivo de integrar os alunos num sistema social, e ser um agente de progresso, iniciando o aluno em novas ideias ou métodos para que este se torne artífice de mudança ou pelo menos que seja capaz de se adaptar às mudanças e às regras que os meios que frequenta, lhe ditam (Postic, 2008).

### Relações Pessoais

Na tabela 38, encontram-se as frequências registadas, na observação realizada por cada observador em todos os momentos para a categoria Relações Pessoais.

**Tabela 38. Relações Pessoais, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Relações Pessoais	Momento	Formandos			Cooperantes			Supervisora			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Tento ser consistente e justo.</i>	1.º M	0	3	15	1	1	16	1	3	14	--
	2.º M	0	1	17	1	3	14	0	4	14	--
	3.º M	0	0	18	0	2	16	0	3	15	0,349
	<b>Vp</b>	0,308			0,780			0,999			
<i>Mostro interesse pelos alunos como pessoas.</i>	1.º M	0	4	14	1	1	16	2	0	16	--
	2.º M	0	1	17	1	0	16	0	3	15	--
	3.º M	0	0	18	0	2	16	0	2	16	0,530
	<b>Vp</b>	0,113			0,840			0,189			
<i>Sou acessível e tento estar disponível.</i>	1.º M	0	7	11	1	1	16	1	3	14	--
	2.º M	0	5	13	1	3	14	0	3	15	--
	3.º M	0	2	16	1	1	16	0	3	15	0,861
	<b>Vp</b>	0,196			0,906			0,999			
<i>Crio um clima na sala de aula, onde o aluno demonstre respeito pelo trabalho, colegas e professor.</i>	1.º M	0	9	9	1	8	9	2	8	8	--
	2.º M	0	5	13	1	7	10	2	4	12	--
	3.º M	0	4	14	0	1	17	1	2	15	0,370
	<b>Vp</b>	0,271			0,015*			0,142			
<i>Exprima, sem receios, os seus sentimentos.</i>	1.º M	1	9	8	1	10	7	1	11	6	--
	2.º M	0	7	11	1	2	15	0	8	10	--
	3.º M	0	9	9	0	2	16	0	7	11	0,036*
	<b>Vp</b>	0,783			0,004**			0,315			
<i>Possa participar nos processos de decisão.</i>	1.º M	1	11	6	1	7	10	3	10	5	--
	2.º M	0	11	7	1	2	15	2	9	7	--
	3.º M	0	6	12	0	1	17	1	7	10	0,040*
	<b>Vp</b>	0,158			0,040*			0,529			
<i>Desenvolva a autodisciplina.</i>	1.º M	1	10	7	1	8	9	2	14	2	--
	2.º M	0	12	6	1	1	16	2	13	3	--
	3.º M	0	10	8	0	2	16	2	8	8	0,007**
	<b>Vp</b>	0,830			0,015*			0,180			
<i>Tome consciência das suas necessidades e interesses.</i>	1.º M	1	8	9	1	7	10	4	12	2	--
	2.º M	0	6	12	1	3	14	3	13	2	--
	3.º M	0	7	11	0	2	16	2	11	5	0,001**
	<b>Vp</b>	0,730			0,162			0,687			

<i>Aprenda a monitorizar as suas necessidades.</i>	1.º M	0	11	7	1	8	9	4	11	3	--
	2.º M	0	8	10	1	1	16	3	9	6	--
	3.º M	0	10	8	0	2	16	2	4	12	0,008**
<b>Vp</b>		0,700			0,015*			0,041*			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

De acordo com a análise da tabela 38, conclui-se que o comportamento dos intervenientes, relativamente às ações: *Crio um clima na sala de aula onde o aluno possa participar nos processos de decisão*; *Crio um clima na sala de aula, onde o aluno desenvolva a autodisciplina*; *Crio um clima na sala de aula, onde o aluno tome consciência das suas necessidades e interesses* e *Crio um clima na sala de aula, onde o aluno aprenda a monitorizar as suas necessidades* se mantém. Isto é, as observações realizadas estão, neste 3.º momento, novamente associadas ao observador, de forma significativa.

A ação *Crio um clima na sala de aula, onde o aluno possa participar nos processos de decisão* também foi conseguida, em parte, pois tem um registo efetuado pela supervisora que deixa visível a informação de que há um formando que não possibilita a criação de um ambiente cordial, onde todos os alunos possam participar nos processos de decisão. O mesmo acontece com a ação *Crio um clima na sala de aula onde o aluno possa participar nos processos de decisão e desenvolva a autodisciplina* com dez formandos a posicionarem-se no registo “Às vezes” e oito no registo “Sim”; e a supervisora a apresentar indícios de que ainda existem dois formandos que se colocam no Registo “Não”; oito no registo “Às vezes” e oito no registo “Sim”. Este registo apresentou uma regressão em relação ao 2.º momento, nos registos da supervisora. Estes dados parecem indiciar o que já referenciamos em outros momentos, ou seja, o aluno olhar para o professor estagiário como alguém sem autoridade e o estagiário deixar transparecer algum receio ou na organização e gestão de sala de aula, ou até começar a mostrar algum cansaço porque o estágio era uma Unidade Curricular anual e poderá refletir-se na capacidade de respostas assertivas dos formandos.

A ação *Sou acessível e tento estar disponível* foi muito bem conseguida com todos os observadores a centrar-se predominantemente no registo “Sim”.

De salientar que as opiniões expressas, relativamente à ação *Crio um clima na sala de aula, onde o aluno exprima, sem receios, os seus sentimentos* são neste 3.º momento estatisticamente dependentes do interveniente, sendo o cooperante o observador mais otimista

com a expressividade de 16/18, “Sim” para 9/18 em relação ao formando e 11/18, em relação ao supervisor.

Atendendo ao aspeto temporal, conclui-se que embora as observações do formando, evoluam positivamente, não existe evidência estatística que permita afirmar que o momento de registo de observação esteja associado à opinião do mesmo. Analogamente este comportamento verifica-se para o supervisor, com exceção da ação *Crio um clima na sala de aula onde o aluno aprenda a monitorizar as suas necessidades* em que é visível a associação de observações com o momento de registo.

Quanto ao observador cooperante verifica-se que para as ações: *Crio um clima na sala de aula onde o aluno demonstre respeito pelo trabalho, colegas e professor*; *Crio um clima na sala de aula, onde o aluno exprima, sem receios, os seus sentimentos*”; *“Possa participar nos processos de decisão*”; *“Crio um clima na sala de aula onde o aluno desenvolva a autodisciplina”* e *“Crio um clima na sala de aula onde o aluno aprenda a monitorizar as suas necessidades”* existe evidência estatística suficiente para afirmar que a observação realizada a cada uma das ações está significativamente associada ao momento de observação. De outro modo, pode-se afirmar que a evolução positiva na frequência de realização destas ações é dependente do momento em que ocorreu a observação realizada pelo observador cooperante. O clima de sala de aula está envolto em diferentes variáveis de interação (o ambiente afetivo, as diferentes formas de comunicar, a comunicação eficaz/ineficaz, a agressividade do aluno, do professor, a passividade, a manipulação), variáveis essas que determinam, o grau de cooperação e o envolvimento dos alunos.

### ➤ **Comunicação Não Verbal**

Na tabela 39, encontram-se as frequências dos registos das observações, realizadas por cada observador em todos os momentos, referentes às diferentes vertentes da comunicação não verbal.

**Tabela 39. Postura, Voz, Contacto Visual, Expressão Facial, Gestos, Posição e Movimento, segundo o observador, nos 1.º, 2.º e 3.º momentos de observação, frequência absoluta e resultado do teste de independência**

Postura	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Adoto uma postura descontraída.</i>	1º M	4	10	4	3	9	6	6	8	4	--
	2º M	2	12	4	0	8	10	1	10	7	--
	3º M	0	6	12	0	3	15	0	4	14	0,621
	<b>Vp</b>	0,015*			0,010*			0,002**			
<i>Adoto uma postura de alerta, mas confiante.</i>	1º M	4	10	4	5	12	1	7	10	1	--
	2º M	1	9	8	1	6	11	2	12	4	--
	3º M	0	6	12	1	5	12	1	7	10	0,977
	<b>Vp</b>	0,039*			0,000**			0,004**			
Voz	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Uso um tom e volume apropriado.</i>	1º M	3	9	6	2	9	7	5	12	1	--
	2º M	2	5	11	2	7	9	2	9	7	--
	3º M	0	5	13	1	3	14	0	9	9	0,129
	<b>Vp</b>	0,113			0,182			0,009**			
<i>Pratico a projeção de voz.</i>	1º M	6	9	3	4	8	6	8	10	0	--
	2º M	2	10	6	2	10	6	5	11	2	--
	3º M	2	9	7	1	5	12	2	12	4	0,090
	<b>Vp</b>	0,366			0,184			0,090			
Contacto Visual	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Percorro, regularmente, com o olhar, toda a classe.</i>	1º M	0	8	10	1	6	11	2	10	6	--
	2º M	1	3	14	1	2	15	1	8	9	--
	3º M	0	1	17	1	1	16	0	4	14	0,339
	<b>Vp</b>	0,020*			0,187			0,069			
<i>Estabeleço contato visual com toda a turma.</i>	1º M	0	14	4	1	6	11	1	12	5	--
	2º M	1	9	8	1	3	14	1	8	9	--
	3º M	0	4	14	1	0	17	1	6	11	0,031*
	<b>Vp</b>	0,004**			0,052			0,282			
<i>Controlo o contacto visual.</i>	1º M	5	10	3	3	11	4	3	14	1	--
	2º M	1	12	5	1	9	8	1	14	3	--
	3º M	0	12	6	1	6	11	1	15	2	0,008**
	<b>Vp</b>	0,124			0,157			0,700			
Expressão Facial	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Utilizo uma expressão de acordo com o contexto do discurso.</i>	1º M	2	10	6	2	10	6	4	12	2	--
	2º M	1	11	6	2	5	11	3	9	6	--
	3º M	1	8	9	1	4	13	1	6	11	0,702
	<b>Vp</b>	0,808			0,160			0,031*			
Gestos	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Uso gestos para dar ênfase ao discurso.</i>	1º M	3	9	6	3	9	6	4	13	1	--
	2º M	1	12	5	3	6	9	1	10	7	--
	3º M	0	9	9	1	5	12	0	8	10	0,472
	<b>Vp</b>	0,315			0,363			0,005**			
<i>Coordeno os gestos com o discurso.</i>	1º M	4	10	4	3	3	12	5	12	1	--
	2º M	1	11	6	3	1	14	3	12	3	--
	3º M	0	15	3	1	2	15	1	10	7	0,000**
	<b>Vp</b>	0,155			0,676			0,104			

<i>Vario e tento os gestos com uma frequência apropriada.</i>	1º M	4	11	3	3	7	8	5	13	0	--
	2º M	1	16	1	3	9	6	3	15	0	--
	3º M	0	15	3	1	5	12	1	13	4	0,003**
<b>Vp</b>		0,139			0,380			0,045*			
Posição e Movimento	Momento	Formando			Cooperante			Supervisor			Vp
		Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Sim	
<i>Seleciono uma posição apropriada quando me dirijo à turma coletivamente.</i>	1º M	1	13	4	1	4	13	3	10	5	--
	2º M	1	5	12	0	6	12	1	7	10	--
	3º M	0	3	15	0	1	17	0	6	12	0,124
<b>Vp</b>		0,001**			0,118			0,105			
<i>Controlo o uso que os alunos fazem do seu próprio território e as suas deslocações.</i>	1º M	2	13	3	1	16	1	4	13	1	--
	2º M	1	10	7	1	8	9	2	13	3	--
	3º M	0	7	11	0	4	14	0	10	8	0,141
<b>Vp</b>		0,051			0,000**			0,025*			
<i>Uso o espaço/território do aluno para apoiar, recompensar ou controlar o seu comportamento.</i>	1º M	0	13	5	1	16	1	3	14	1	--
	2º M	1	9	8	1	5	12	2	11	5	--
	3º M	0	9	9	0	1	17	0	5	13	0,013*
<b>Vp</b>		0,415			0,000**			0,000**			
<i>Movimento-me com frequência por toda a sala.</i>	1º M	2	7	9	3	12	3	3	13	2	--
	2º M	1	3	14	1	8	9	1	10	7	--
	3º M	0	1	17	0	4	14	0	5	13	0,297
<b>Vp</b>		0,035*			0,003**			0,002**			

Vp – valor de prova do teste exato de Fisher; \* - Significância a 5%; \*\* - Significância a 1%.

Pela análise da tabela 39, verifica-se que relativamente às ações consideradas se mantém idênticos os resultados entre observadores. Contudo, regista-se a evolução favorável para cada ação e cada observador, ao longo do tempo. Na realidade verifica-se que os resultados estão, para cada observador, estatisticamente associados ao momento de avaliação. Estes resultados parecem evidenciar uma necessidade de maturação nas relações interpessoais, pela evolução favorável ao longo do tempo. Os líderes da aprendizagem precisam de ser orquestradores de desempenho, eles empenham-se em melhorar as suas competências básicas e abraçam novas competências como a criatividade, a comunicação, oral escrita e visual, o envolvem-se e trabalham com diferentes culturas, tornando-se conhecedores das questões da aprendizagem, monitorizando, envolvendo, motivando, orientado, promovendo uma liderança assente em evidências (Hargreaves & Fink, 2007).

A esta postura associa-se um tom e projeção de voz adequado, pois a sala de aula é um espaço interativo onde se espera que o professor aja de forma sensata, em que o sensato encontra a sua legitimidade no domínio do consensual com caráter interativo e dialógico (Hameline, 1995), orientando os seus alunos para o sucesso. Nestas ações regista-se evolução



favorável para cada ação e cada observador, ao longo do tempo. Na realidade verifica-se que apenas os resultados estão, para o supervisor, na ação “*Uso um tom e volume apropriado*” estatisticamente associados ao momento de avaliação.

O contacto visual coordenado com expressão facial, gestos, posição e movimento, permitem ao professor ver e estar atento ao que se passa na sala de aula “*Procuro, regularmente, com o olhar, toda a classe*”, sendo consensuais os registos de observação neste 3.º momento em que a resposta “Sim” (17/18) formando; (16/18) cooperante e (14/18) supervisora.

Tem-se que relativamente às ações: *Estabeleço contacto visual com toda a turma* e *Controlo o contacto visual* os resultados obtidos no 3.º momento de observação estão estatisticamente associados ao observador, sendo o cooperante o observador que se destaca dos restantes. Quanto à possível influência temporal das observações realizadas verifica-se que esta é significativa para o observador formando nas ações: *Procuro, regularmente, com o olhar, toda a classe* e *Estabeleço contacto visual com toda a turma*.

Relativamente à ação *Utilizo uma expressão de acordo com o contexto do discurso* as observações realizadas no 3º momento são relativamente próximas entre os diferentes observadores. Observa-se uma evolução positiva do 2º momento para o 3º momento.

Para os indivíduos: formando e cooperante não existe a um nível de significância de 5% evidência estatística suficiente para afirmar que a observação realizada esteja significativamente associado ao momento de observação. Por outro lado, os resultados das observações do supervisor estão significativamente associados ao momento de observação.

De novo relativamente às ações: *Coordeno os gestos com o discurso* e *Vario e tento usar os gestos com uma frequência apropriada* as observações realizadas estão estatisticamente associadas ao observador, continuando o cooperante a apresentar observações dispares dos restantes observadores. Observa-se a evolução positiva para todos os observadores ao longo do tempo. Em particular, para o supervisor as observações realizadas nas ações: *Uso gestos para dar ênfase ao discurso* e *Vario e tento usar os gestos com uma frequência apropriada* estão estatisticamente associadas ao momento de observação.

Relativamente à ação *Uso o espaço/território do aluno para apoiar, recompensar ou controlar o seu comportamento* as observações registadas no 3.º momento estão estaticamente associadas ao observador

De um modo geral é visível a evolução positiva das observações ao longo do tempo para todos os observadores e todas as ações. Assim sendo, para as ações: *Controlo o uso que os alunos fazem do seu próprio território e as suas deslocações*; *Uso o espaço/território do aluno para apoiar, recompensar ou controlar o seu comportamento* e *Movimento-me com frequência por toda a sala*, as observações realizadas pelo cooperante e pelo supervisor estão significativamente associadas ao momento do registo.

Por sua vez, relativamente ao formando, têm-se que as observações registadas nas ações: *Seleciono uma posição apropriada quando me dirijo à turma coletivamente* e *Movimento-me com frequência por toda a sala*, estão estatisticamente associadas ao momento do registo.

#### **7.4. Síntese**

Com base nos dados referentes ao 3.º Ciclo de Investigação-Ação, iremos apresentar os seus contributos, direcionando-nos para os objetivos delineados para este ciclo de investigação. Tal como evidencia a análise realizada para cada categoria e ação, de um modo geral temos evidências positivas. Assim sendo iremos apresentar os dados mais significativos, no âmbito do nosso estudo, tendo em conta os registos de auto-observação dos formandos e os registos de hetero-observação das cooperantes e supervisora, com efeito espelho nesta investigação.

No que diz respeito à organização e gestão de sala de aula, em ações direcionadas para a planificação, continuamos com evoluções positivas ao longo dos ciclos e neste ciclo consolidou-se essa evolução, com a exceção da ação relacionada com as expectativas dos alunos, pois cada vez mais os formandos se foram consciencializando de que

a gestão de sala de aula é, possivelmente, o desafio mais importante que os professores têm de enfrentar (...) pois a sua autoridade escolar entre os colegas e entre os alunos é fortemente influenciada pela sua capacidade de gestão, o professor tem que mostrar que consegue criar um ambiente ordeiro e lidar com o comportamento dos alunos (Arends, 2001, p. 186).

Em relação ao início de aula mantém-se a evolução positiva em relação todas as ações, merecendo destaque pelo processo inverso a ação *“Início a aula de maneira interessante e*

*motivadora*”. A reflexão sobre esta ação esteve sempre muito presente no decorrer do ano letivo quer em seminário, quer nas reflexões no 1.º CEB. Consequentemente os formandos, assumindo a sua função de professor da turma, durante três dias por semana, assumem como variável preditora da teoria da motivação, que é a expectativa de acreditar que os resultados que obtém quer ao nível da aprendizagem, quer ao nível da motivação, dependem do seu próprio comportamento. Esta crença parece indiciar uma subida do nível de exigência qualitativa para as suas ações porque quer os cooperantes quer a supervisora consideram uma evolução positiva ao nível desta acção, embora um formando tenha deslocado a sua posição de sim para às vezes.

O nosso objeto de estudo é abrangente e envolve toda a dinâmica de sala de aula. Assim sendo sem termos a pretensão de nos focar em todas as ações apresentadas torna-se difícil sistematizar porque cada ação vale por si e tem a sua importância como contributo para a compreensão do mesmo. No entanto e para sermos pragmáticos destacamos apenas as ações que apresentam alterações significativas. No geral verifica-se evolução positiva para todos os itens. No entanto porque temos ações, pontuais, que regrediram no registo dos formandos ou continuam centradas no registo “Às vezes”, merecem referência pelo cansaço, um melhor conhecimento da turma e sobretudo pelo nos foi dito em seminário:

*porque adquirimos muito conhecimento, que não tínhamos antes e como tal o nosso posicionamento crítico, está num nível de exigência superior (E1).*

Nota de campo de 17 de maio de 2010

Assim sendo na categoria Desenvolvimento da Aula - Vigilância destaca-se a visão otimista das professores cooperantes e a proximidade de olhares entre formandos e supervisora, nas ações *Tento ter sempre visibilidade de toda a turma* com tendência para o registo “Sim” e *Paro rapidamente o comportamento perturbador, com o mínimo de interferência na aula* para a coluna “Às vezes”. Apesar desta tendência, demonstrada em alguma insegurança no decorrer do processo, devemos referenciar de entre as seis turmas onde os seis grupos de estágio estavam integrados, tínhamos grupos mais complicados, que não era fácil motivá-los e envolvê-los na tarefa de modo a “não permitir a ocorrência de comportamentos que perturbem o processo pedagógico” (Espírito Santo, 2002, p. 8).

Em relação à manutenção do ritmo da aula denota-se uma boa evolução, embora com metade dos formandos num nível mais baixo de execução para a ação *Evito tempos mortos entre diferentes atividades* pois nove formandos afirmam que o fazem “Às vezes” e nove com

registo “Sim”. Esta ação surge, na nossa opinião, associada à ação *Planifico tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos* com doze formandos a afirmar que só o fazem “Às vezes” e quatro registos “Sim”. Os alunos que integravam as turmas tinham ritmos muito diferentes, os formandos tinham conhecimento dessa realidade, pelo que a planificação de tarefas alternativas era uma boa estratégia para prevenir a indisciplina na sala de aula, tal como referenciamos anteriormente.

Mais uma vez refletimos sobre o porquê desta situação e concluímos que de facto alguns formandos aparentemente tinham regredido nesta prática revelando que quando definiam as regras pela positiva os alunos simplesmente não cumpriam. Essa não era opinião nem dos cooperantes nem dos supervisores cujos dados se evidenciam no sentido da evolução como se pode ler na tabela 33.

Esta situação é reforçada na categoria Gestão de Conflitos onde os formandos no registo da sua auto-observação apresentam uma evolução positiva e os cooperantes e supervisora observaram alguma evolução, como se pode analisar na tabela 37.

Na categoria Relações Pessoais verificou-se igualmente uma ligeira regressão nos registos dos formandos para as ações *Faço com que o aluno Exprima, sem receios, os seus sentimentos; Desenvolva a autodisciplina; Tome consciência das suas necessidades e interesses Aprenda a monitorizar as suas necessidades*. Mais uma vez refletimos sobre estas ações quer em seminário quer na reflexão final, em grande grupo na EB1.

Em relação à Comunicação não Verbal no geral registou-se evolução do registo “Às Vezes” para o registo “Sim”; à exceção da ação *Coordeno os gestos com o discurso* que tinha seis registos na coluna “Sim” no 2.º momento e 3 três registos no 3.º momento.

Da análise que fazemos deste 3.º ciclo de recolha de dados e da síntese que apresentamos, apraz-nos evidenciar o envolvimento de todos os colaboradores. A preocupação com a evolução do processo formativo dos formandos, o empenho, questionamento, a reflexão semanal com as cooperantes e supervisora, a pesquisa permanente; a identificação de necessidades e a procura ativa de soluções, por parte do grupo, no seu todo, foi este o lema que o grupo assumiu de setembro de 2009 a maio de 2010.

## **8. Interpretação e Problemática dos Processos e dos Resultados**

Após a apresentação do processo de investigação/ação/formação, iremos fazer uma síntese e reflexão final sobre os objetivos que delineamos e os resultados obtidos. Assim, pretendíamos desenvolver a reflexividade nos professores estagiários, de forma a promover o autoconhecimento e a tomada de consciência de si próprios, em ação nas práticas de ensino, visando o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula.

Por conseguinte, utilizámos diversas fontes de recolha de dados, que fomos apresentando ao longo do nosso trabalho (questionários, de resposta aberta e fechada, reflexões, portfólios, notas de campo), sendo que os instrumentos de reflexão e observação da prática pedagógica foram a nossa principal fonte de dados.

### **Auto-observação, reflexividade e mudanças na prática pedagógica**

A capacidade reflexiva, para se desenvolver, precisa de contextos que favoreçam esse desenvolvimento, contextos de liberdade de expressão e de responsabilidade. No entanto, é frequente ler, nos estudos, em que a reflexão está em análise, a dificuldade que os participantes revelam em passar à prática processos reflexivos (Schön, 1987; Alarcão, 2011). É preciso vencer a inércia, ter vontade e ser persistente. É preciso fazer um esforço significativo para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas, justificadas, com sistematizações cognitivas e visão crítica.

Na formação de professores, o formador tem aí um papel preponderante, como impulsionador dos processos de desenvolvimento dos formandos. Na Investigação-Ação, a aprendizagem através da experiência e a formação com base na reflexão têm pontos comuns, pois estimulam o pensamento, a intelectualidade e a capacidade de se posicionar criticamente face à prática educativa. O desenvolvimento da reflexividade requer sistematicidade e questionamento, em contextos de participação em que todos se sintam envolvidos, respeitados e motivados. Estas orientações e princípios subjacentes estiveram sempre presentes, nos processos formativos, desenvolvidos com os formandos e com as professoras cooperantes. Além disso, as mudanças no discurso reflexivo foram sendo notórias, à medida que o processo formativo se ia consolidando. A partir das notas de campo registadas, nos diferentes momentos

sobre as reflexões orais quer em seminário na ESE quer em reunião na EB1, bem como das reflexões mensais escritas (arquivadas nos portefólios dos formandos), fomos percecionando tais mudanças.

Nos primeiros meses sentimos dificuldade em envolver os formandos, neste processo reflexivo. Expressões como “*correu bem...*”, “*correu mal....*”, “*correu menos bem porque os alunos não me deixaram dar aula...estavam impossíveis*”, estavam muito presentes nos seus discursos.

No entanto, é importante referir que, no geral, o seu nível de reflexão expresso oralmente, no coletivo, era mais expressivo do que nas reflexões escritas. Posteriormente, em diálogo sobre o assunto foi-nos revelado que a metodologia de questionamento, discussão de temáticas era uma mais-valia, pois identificavam-nas com as suas práticas, fundamentando a sua reflexão. Referiram, igualmente que a orientação do discurso oral, por parte da supervisora, e enquanto moderadora participante, devolvendo questões sobre as afirmações proferidas pelos formandos, a intervenção dos colegas, questionando, afirmando e fundamentando, se revelou uma metodologia eficaz:

*Com a professora a orientar a reflexão aprofundamos muito mais os temas sobre os quais queremos refletir, e sobre as aulas observadas e o que correu bem, pois o que correu mal já foi abolido do nosso discurso. (E7)*

Nota de campo de 8 de março de 2010

Todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, foi tornando possível que cada vez mais se reconhecesse a importância da reflexão sobre, na e para a ação para a formação do professor estagiário. Ao refletirmos sobre a ação fomos analisando as dificuldades sentidas pelos formandos, as dificuldades dos alunos e se as estratégias, enquanto conceção global da ação, foram ou não as mais adequadas, procurando captar a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas. Para além dos aspetos da planificação refletíamos, também, sobre dimensões éticas, relacionais, de gestão de sala de aula. Por conseguinte, com a reflexão na ação pretendia-se ainda, averiguar se a atividade proposta estava a produzir os resultados esperados ou se haveria necessidade de a adequar para ser melhor sucedida. Refletia-se sobre as múltiplas interações que os formandos estabeleciam com os seus alunos, bem como na relação com os mesmos. Este trabalho coletivo surtia efeito na planificação da semana seguinte, procurando adequar os objetivos, as estratégias, as metodologias em função das análises e

reflexões que a prática pedagógica suscitava. Por isso, as dimensões da competência docente e gestão de sala alicerçaram, também, essa reflexão.

Todos estes processos, visando o autoconhecimento dos professores/formandos, se entrelaçaram com o conceito de inteligência emocional (Goleman, 2006). Pretendeu-se suscitar em cada formando e no grupo no seu todo uma necessidade e um desejo de construir uma consciência de si em ação, que integra naturalmente as emoções e sentimentos vividos na relação com as crianças. Este foi um foco relevante do trabalho em seminário, na tentativa de fazer passar a cada um a importância para a “qualidade da consciência” de “uma ação *discreta e constante*”, como Goleman (2006, p. 69), refere apoiando-se em Freud. Procurou-se desenvolver esta atenção, nos formandos e eles próprios afirmavam:

*Hoje, vejo, analiso faço leituras do clima de sala de aula, no seu todo, das minhas atitudes e comportamentos que jamais pensei fazer, porque nunca tinha sido sensibilizada para eu poder saber porque devo agir desta ou de outra forma. (E1)*

Nota de campo, de 12 de abril de 2010

Goleman (2006), refere-se ainda ao “ego observador” como a capacidade de autoconsciência que permite [ao professor] observar as suas reações, aquilo que se passa à sua volta e que captou a sua atenção ou que foi induzido pela ação educativa.

No grupo de formação este trabalho de desenvolvimento da reflexividade e do autoconhecimento tinha subjacente, entre outros objetivos, promover mudanças nas práticas e nas concepções dos formandos, com vista ao desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula. Este percurso reflexivo e de autoconhecimento, embora aponte para aspetos que foram de difícil concretização pelos formandos, de entre os quais destacamos a reflexão escrita, fundamentada, foi apresentando melhorias que se refletiram no desenvolvimento das competências docentes, em geral, e da competência relacional e de gestão de sala de aula, em particular. Os dados recolhidos e analisados permitem-nos inferir a sua relação com a prevenção da indisciplina, porque no geral os professores estagiários, que no início do ano letivo tinham dificuldade em gerir as turmas, com o decorrer do tempo, essas dificuldades foram sendo ultrapassadas e substituídas por uma forma de pensar e agir, profissionalmente, cada vez mais assertiva, confiante e preventiva.

As mudanças evidenciadas, a partir da análise dos registos de auto-observação dos formandos, integram competências de natureza diversa, salientamos especificamente aqui, as

competências técnicas e relacionais. Estas progressões foram, igualmente, registadas pelas professoras cooperantes e pela supervisora.

Nas ações que estão mais diretamente relacionadas com a organização e gestão de sala de aula, verificaram-se mudanças positivas ao nível da **planificação** com especial destaque para a *diversificação de atividades*, com mudanças muito evidentes do 2.º para o 3.º momentos de observação. O mesmo sucedeu com a organização da sala de aula, de forma a criar uma atmosfera propiciadora de um bom clima da mesma.

Quanto à **organização e desenvolvimento da aula** em interação com as crianças, merece ser realçada a mudança no grupo de professores/formandos, no sentido da utilização de uma *linguagem clara e acessível às crianças*, evitando o uso de expressões demasiado difíceis e de linguagem ambígua. O desenvolvimento destas capacidades, bastante evidente nos dados recolhidos e analisados, parece refletir um importante salto qualitativo, dos formandos no domínio das competências de comunicação pedagógica.

Contrariamente, o desenvolvimento da *capacidade de vigilância* parece ter sido um domínio algo problemático, designadamente no que respeita à capacidade de pôr em prática a *atenção múltipla*. Aqui, há evidências de algum eventual retrocesso, ao longo do processo, na forma de agir dos formandos, considerados no seu conjunto. Colocamos a hipótese de dificuldade de compreensão, deste item de observação ou/e de dificuldade de gerir em ação, o desenvolvimento desta capacidade. Talvez devido ao grande número de professores/formandos envolvidos neste processo, este item de observação tenha escapado à necessária reflexão e trabalho aprofundado. Ainda no domínio da vigilância, a análise dos dados deixa perceber as dificuldades, não superadas por muitos dos formandos, em controlar os comportamentos perturbadores com um mínimo de interferência no funcionamento do grupo de alunos. Quanto às capacidades associadas à criação de um bom *ritmo de aula*, observam-se algumas mudanças positivas, embora ténues.

As mudanças no campo das **relações interpessoais e gestão de conflitos** parecem ser mais consistentes. É no domínio da normatividade, ou seja, na *criação e implementação de normas*, que se observaram mudanças mais evidentes e aparentemente mais consistentes. Porém, em relação à aplicação de castigos, nomeadamente a capacidade de a focar no comportamento da criança e não na pessoa da criança, constituiu uma área de difícil mudança. Apesar de tudo, pensamos que as reflexões conjuntas sobre as dificuldades sentidas a este nível constituíram momentos muito relevantes de tomada de consciência, por parte dos formandos,



da pessoa do aluno, que não pode ser confundido com o seu comportamento em aula. Estas evidências são secundadas, pela falta de progressividade, na capacidade de criação de um clima propício à aprendizagem da monitorização, por parte dos alunos e das suas próprias necessidades. Todas estas dificuldades podem indiciar a falta de consolidação, por parte dos professores/formandos, de um modelo de prática pedagógica humanista e personalizadora que, reconhecendo a dignidade de cada criança, personaliza a relação, dando assim a cada um as ferramentas necessárias para ir construindo a sua autonomia e confiança em si.

Relativamente às capacidades associadas à *gestão de conflitos* a análise dos dados de observação, ao longo de todo o processo indicia evoluções positivas, em todas as ações, apenas com uma exceção para a ação *Evito ameaças e intimidações*, o que nos preocupa pelo teor desta ação.

Verificamos com agrado a evolução positiva, em todas as ações relativas à *comunicação não-verbal* (postura, voz, ocupação do espaço, ...), o que denota, sem a pretensão de sermos demasiado optimistas, algum reflexo do processo formativo que levámos a efeito.

Em síntese, os formandos ao integrarem este projeto aprofundaram de forma significativa, a qualidade da sua reflexão, a importância que passaram a atribuir à organização de gestão de sala de aula, analisando as ações com mais objetividade e posicionamento crítico. A dimensão relacional e a sua relação com a prevenção da indisciplina também se evidenciaram neste processo, com os formandos a posicionarem-se numa observação discreta e constante, com o intuito de poderem observar com mais atenção, o que se passa na sala e evitar o desfecho de comportamentos menos cordiais e menos focados, nas tarefas de aprendizagem.

### **Perspetivas dos Professores-estagiários Sobre (In)disciplina: Análise Comparativa**

Os formandos responderam ao questionário *Perspetivas acerca da (in)disciplina* (Q2), no início e no final da Prática Pedagógica III (estágio). Com a replicação da recolha destes dados, pretendemos reconhecer o significado das mudanças que ocorreram, nas perspetivas dos formandos, relativamente à gravidade atribuída aos comportamentos de indisciplina dos alunos, à importância atribuída às causas da indisciplina na sala de aula e o grau de eficácia atribuído às práticas de disciplinação do professor.

**Gravidade atribuída aos comportamentos de indisciplina dos alunos.** A análise comparativa dos dados recolhidos, no início e no final do estudo revela que nos dois momentos, os formandos no seu conjunto atribuíram elevada gravidade, aos comportamentos que constituem ações violentas, como é expectável (Anexo 9). Nos itens que traduzem violência direta contra outrem (agredir colegas ou professor), ou dano sobre os seus bens, verificou-se que os dois formandos que não lhes haviam atribuído gravidade (inicialmente consideravam esses comportamentos pouco ou nada graves), no final do estudo consideravam-nos graves ou muito graves. Embora estes resultados não tenham significado estatístico, têm significado em termos formativos, uma vez que estes dados e as leituras e interpretações que eles comportam foram objeto de reflexão conjunta, nos encontros em seminário. Também se verificou um aumento do número de formandos que qualificaram o item *Sair da sala sem autorização* como muito grave, o que parece indicar uma tomada de consciência da importância da autoridade do professor e da responsabilização do aluno, na aprendizagem do viver coletivamente.

Quanto aos itens que na apresentação dos resultados da análise dos dados iniciais designámos de fraturantes, porque dividiam o grupo em dois subgrupos (*Interromper o professor com questões fora do assunto da aula; Circular pela sala de aula; Não trazer o material escolar necessário e Faltar às aulas sem razão*), continuaram a apresentar grandes diferenças de perspetiva no grupo de formação, o que indicará eventuais debilidades nos processos de reflexão interativa no coletivo, não se detetando a este nível uma aproximação de perspetivas. Na verdade, esta fratura no posicionamento moral, face a estas manifestações de indisciplina manteve-se, o que nos leva a questionar o seguinte: Será que o trabalho de supervisão e de reflexão coletiva sobre esta dimensão da problemática ficou aquém do exigido para uma efetiva mudança, propiciadora de maior consistência no grupo de formandos? Será que essa consistência é desejável? Pensamos que sim. Muitos estudos focados na problemática da indisciplina, clima e cultura de escola advogam que uma das questões fundamentais para a construção de um clima favorável à prevenção da indisciplina na escola é a partilha de valores, de atitudes e de interpretações da realidade no sentido da existência de um *ethos* de escola (e.g. Amado & Freire, 2009; Freire, 2001). Neste sentido, a colaboração entre professores, a discussão de ideias, de princípios educativos e de leituras da realidade é crucial e, por isso, este trabalho de partilha e de confronto positivo na formação inicial nos parece tão importante.

Em síntese, o processo formativo proporcionou um quase consenso em torno da gravidade dos comportamentos violentos, com os dois formandos que tinham opinião diferente no 1.º momento a aproximarem-se dos colegas. Por outro lado, a análise comparativa dos

dados, considerando o grupo de formandos no seu conjunto, parece apontar para um maior distanciamento na gravidade atribuída à violência e aos comportamentos não-violentos que são considerados indisciplina, o que traduz uma evolução no grupo no sentido e destringir as diferentes indisciplinas (Amado & Freire, 2009), com as quais o professor se confronta. É de assinalar a relevância deste aspeto da formação, mormente da formação inicial. Como os autores acabados de citar referem a capacidade de diagnóstico da indisciplina é um aspeto decisivo, numa abordagem preventiva da mesma. Frequentemente os professores, mesmo não principiantes têm essa dificuldade, porque veem de uma forma demasiado simplista e “nebulosa” um fenómeno que é muito complexo, não só nas suas causas e nas respostas preventivas e corretivas que exige, como também na leitura das suas manifestações.

**Importância atribuída às causas da indisciplina.** A análise comparativa dos dados obtidos, no início e no final do projeto apontam, genericamente, para um aumento da importância atribuída, ao conjunto de causas de indisciplina em apreço.

Todavia, verificou-se uma tendência para a atribuição de maior importância às causas relativas aos adultos próximos das crianças, - pais e professores, do que às causas relativas à escola e às crianças em si (e.g. *Falta de firmeza dos professores; Falta de preparação pedagógica dos professores; Falta de autoridade dos professores; Falta de valores morais e éticos, por parte dos pais*). No entanto, são as causas relativas à família (e.g. *Falta de responsabilidade dos pais em relação aos filhos; falta de diálogo dos pais com os filhos*), que registam uma tendência para a atribuição de maior importância.

Em suma, mantendo a importância atribuída às causas associadas ao professor e às que são associadas aos alunos (com maior relevância para as primeiras), o que muda no pensamento, destes formandos é a atribuição causal associada ao ambiente familiar, cujas causas enunciadas passam a ser consideradas mais importantes para explicar a indisciplina. Parece assim, resultar neste processo uma maior aproximação à cultura docente, onde se destaca um discurso de “culpabilização” dos pais, que se contrapõe à “culpabilização” dos professores e da escola em geral, por parte daqueles (Estrela, M. T., 2004).

Globalmente, considerando o aumento da importância atribuída, às causas elencadas da indisciplina pode significar um aumento, da preocupação com a problemática e uma maior consciencialização, dos diferentes fatores que poderão ser identificados como causa de indisciplina.

**Eficácia atribuída às ações disciplinares do professor.** A análise comparativa dos dados referentes às ações do professor para prevenir e lidar com a indisciplina revela que a *valorização do trabalho dos alunos* e os *responsabilizar pelos seus atos* foram considerados muito eficazes, pela maioria dos professores estagiários, nos dois momentos. Estes resultados parecem vir confirmar as crenças e as percepções sobre a relação pedagógica e os modelos de ensino que alguns dos formandos manifestaram, logo na fase inicial de diagnóstico que, como referimos, pareciam assentar numa visão humanista e centrada no aluno, de forma declarada pelo menos para alguns. Contudo, como também afirmámos, aquando da análise dos dados de observação, esta dimensão profissional, nem sempre parece consistente e consolidada no grupo.

Por sua vez, os comportamentos dos professores: *Dizer muito claramente aos alunos como devem comportarem-se*; *Mudar de lugar os alunos que perturbam*; *Conversar com os alunos acerca do comportamento*; *Dar a entender que quem manda é o professor*; *Repreender diretamente um aluno que se porta mal*; *Conversar com o aluno perturbador no final da aula*; *Usar como critério de avaliação o comportamento* e *Monitorizar o trabalho dos alunos* foram considerados eficazes, pela maioria dos professores estagiários, nos dois momentos.

**Em síntese** a comparação dos dados obtidos, nos dois momentos de aplicação, das três escalas foi apoiada na análise descritiva que acabamos de apresentar e também nos resultados da aplicação do teste *t* paramétrico<sup>20</sup> para amostras emparelhadas. Deste modo, pretendia-se perceber se se verificavam mudanças estatisticamente significativas, nas perspetivas dos formandos acerca da (in)disciplina.

Os resultados deste teste permitem concluir que a um nível de significância, de 5%, não existe evidência estatística suficiente, para afirmar que as diferenças observadas sejam significativas. Assim, a percepção dos professores estagiários relativamente à gravidade dos

---

<sup>20</sup> Apresentamos ainda em anexo (Anexo 10) a tabela com os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov de forma a inferir sobre a normalidade das distribuições das pontuações obtidas em cada escala. Pela aplicação do referido teste obteve-se para as escalas: gravidade dos comportamentos dos alunos inicial; importância das causas de indisciplina inicial, eficácia do comportamento do professor inicial, gravidade dos comportamentos dos alunos final; importância das causas de indisciplina final e eficácia do comportamento do professor final, os valores de prova de 0,384; 0,961; 0,931; 0,986; 0,890 e 0,819, respetivamente. Como são superiores ao nível de significância utilizado (5%), conclui-se que as distribuições são assumidamente normais.

comportamentos dos alunos, importância das causas de indisciplina e eficácia das ações disciplinares do professor, não se alterou significativamente com a formação.

## **Considerações Finais**

Agora que este estudo chegou ao fim é o momento de retroceder no tempo e estabelecer um elo de ligação entre as questões de investigação, os objetivos de investigação e os resultados obtidos.

As motivações que a ele nos conduziram têm a sua origem, no quadro da vida profissional da autora, como supervisora da Prática Pedagógica numa ESE. Assim sendo, já abordámos a temática da indisciplina na escola, na dissertação de mestrado concluída em 2005, com publicação em Ribeiro (2010). Com o presente projeto quisemos dar continuidade a esse trabalho, visando contribuir para um melhor conhecimento sobre a relação entre o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala e aula, em contextos de supervisão em formação inicial de professores, e a prevenção de indisciplina.

Este estudo desenvolveu-se no campo da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi realizado com 18 professores estagiários, do curso de licenciatura pré-Bolonha de uma ESE, em dois núcleos de estágio (duas escolas básicas do 1.º Ciclo) e com as respetivas professoras cooperantes. Cada grupo de 3 formandos desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada com uma turma, sendo 4 turmas num núcleo de estágio e 2 turmas noutra, ao longo de um ano letivo.

Como metodologia de investigação elegemos a Investigação-Ação. Num estudo de Investigação-Ação, onde todos os participantes convergem para o mesmo fim - a construção de conhecimento e a transformação dos sujeitos envolvidos, prevalece a voz dos sujeitos. Por outro lado, a ação, a observação colaborativa e os dados que dela emergem sustentam processos de reflexividade que se pretende sejam transformadores das práticas e das conceções pedagógicas daqueles que neles participam. Este pensar, agir e interpretar concomitante conduz-nos a novos pensamentos, novas ações e novas interpretações que ciclicamente se reinvestem.

Foi neste quadro epistemológico e metodológico que desenhamos e desenvolvemos este estudo, norteado pela questão de partida:

Quais são os contributos de um processo de supervisão, apoiado num esquema de Investigação-Ação, para o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, de professores estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Como ficou patente no ponto anterior e ao longo da descrição de todo o trabalho empírico, muitas mudanças se observaram nas práticas de organização e gestão de aula, bem como na comunicação e relacionamento dos futuros professores participantes com as crianças das suas turmas. Essas mudanças foram mais evidentes, no domínio da comunicação verbal e não-verbal e das relações interpessoais (normatividade e gestão de conflitos). A consistência da evolução positiva, especialmente das capacidades inerentes a estes domínios, permite sustentar que se registou um desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula dos formandos, considerados no seu conjunto. Pensamos, contudo, que a par deste aspeto tão relevante para um início de carreira confiante, acresce a referência a outros aspetos da formação que concorrem para o desenvolvimento profissional dos professores. Falamos da dimensão da pesquisa e seu entrosamento com a ação, que proporcionou todo o processo formativo que este estudo incluiu, e que pensamos poderá ser transferido para a prática profissional futura. A participação num processo colaborativo de pesquisa, em contexto de supervisão, para além de fornecer ferramentas de diagnóstico/de observação e de análise aos futuros professores, fornece-lhes esquemas de pesquisa, capacidade de trabalho em equipa e uma atitude de problematização permanente. Julgamos que este conjunto complexo de ferramentas de pesquisa, de cognição, de comunicação, de planificação e de relação concorreram para o desenvolvimento da competência destes professores, num primeiro momento, na formação inicial e posteriormente, através da sua mobilização e potenciação em contexto de trabalho com os seus pares.

Pela natureza do presente estudo, todas estas inferências e interpretações são relativas ao contexto e aos participantes no mesmo, não se pretendendo de algum modo estabelecer generalizações. Queremos tão só por em evidências as relações entre processos, contextos e resultados alcançados.

A experiência de formação na modalidade de Investigação-Ação, tal como foi concebida neste estudo, apoiou-se na formação reflexiva, na pesquisa, nas dinâmicas de grupo, no envolvimento dos participantes e no trabalho colaborativo. Esta experiência supervisiva,

centrada na formação nas suas diferentes dimensões, incluiu uma forte componente reflexiva a partir de situações reais, realçando a ética, a comunicação, as relações pessoais, muito importantes para o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula. Privilegiou-se igualmente, a vertente concetual (leituras e debates de temáticas emergentes e clarificação de conceitos); a vertente investigativa (auto e hetero observação de aulas, outros registos dos formandos e formadores; análise e reflexão de situações educativas que emergiram da prática pedagógica) e a vertente processual que conduziu todo o processo investigativo (experenciado nas escolas do 1.º CEB e na escola de formação inicial). As questões do estudo eram recorrentemente, objeto de diálogo com os formandos, pois elas serviam de fio condutor para a organização das reflexões, para a análise da sua progressão, momento a momento.

A ação formativa, tendo como base todo o processo de Investigação-Ação amplamente descrito, foi sustentada por uma supervisão, de carácter ecológico. Ancorado numa filosofia de formação reflexiva e humanista, foi utilizado um modelo de supervisão integrador de todos os intervenientes, em que a investigadora/supervisora desempenhou um papel mediador e potenciador de outras figuras de supervisão, designadamente, as professoras cooperantes. Este dispositivo de supervisão, tornado mais consciente para todos os envolvidos, através dos processos de Investigação-Ação, julgamos ter proporcionado a promoção do desenvolvimento global e progressivo dos formandos, quer como pessoas, quer como profissionais, respeitando as suas especificidades, singularidades e identidades próprias.

A experiência supervisiva progrediu a partir do diálogo entre todos os participantes, apoiado ciclicamente na recolha e análise de dados de observação, de opinião e reflexão. O diálogo proporcionou a permanente deteção de necessidades e expectativas de formação do grupo de professores-estagiários envolvidos. Partindo de um diagnóstico inicial, enveredou-se pelas práticas reflexivas e indagadoras, pela via da Investigação-Ação. Esta foi a principal estratégia para a (re)formulação de perspetivas e práticas supervisivas, assim como de perspetivas e práticas pedagógicas dos professores formandos com as crianças em sala de aula, no sentido de concretizar diferentes níveis de reflexividade e dar coerência a todo este processo.

Nesta fase de entrada em contextos reais de trabalho, o acompanhamento e apoio do estudante-professor, por parte do supervisor é crucial, podendo dizer-se que, pelo menos para alguns, é decisivo. Os formandos trazem consigo, não somente expectativas e sentimentos positivos face à formação, como também receios, próprios de uma situação de transição. Aos formadores compete “estabelecer a mediação entre os aprendentes (que, na sua dinâmica

desenvolvimentista, se autotransformam, os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta) ” (Alarcão & Roldão, 2009, p. 16). O processo de supervisão é, assim, entendido como um lugar de mediações, onde se cruzam as interações entre conhecimento, aluno e professor e isomorficamente entre conhecimento, formandos e formadores. Assim, os problemas da prática vão sendo enfrentados e resolvidos “por uma aplicação de teorias mais ao menos standartizadas, e pela aplicação de um conhecimento partilhado entre o supervisor e o professor em formação [sendo que] este conhecimento resulta de um processo de reflexão colaborativa que constitui o fulcro do processo supervisivo” (Silva, 2000, p. 121-122).

Esta concetualização perspetiva o supervisor como uma pessoa em presença de outra, com uma atitude responsável, empática e serena, de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem “entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” que oriente o formando numa ação concertada e estrategicamente eficaz (Alarcão & Tavares, 2010, p. 45).

Em suma, a função da supervisão, em geral e neste estudo em particular, visa melhorar o ensino, através do desenvolvimento pessoal e profissional do professor (professor-estagiário, no caso aqui em análise). Os protagonistas são os futuros professores, a supervisora e as professoras cooperantes que assumem os seus papéis, nas diferentes fases do ciclo de supervisão (Galveias, 2008), sendo o papel de observador assumido frequentemente pelos, supervisores e professores cooperantes. No caso presente, a auto-observação dos formandos teve o papel central.

A observação participante, sempre presente no decorrer deste estudo, ocorreu num processo de mediação construtivo que integrou os instrumentos que permitiram mediar e registar os processos educativos e formativos. As observações incluíram processos de auto e de hétero-observação, bem como a partilha coletiva em contextos diferenciados e simultaneamente complementares (seminário na ESE, reuniões de trabalho na escola do 1º Ciclo).

As reflexões coletivas, tendo por base os dados recolhidos através do instrumento de reflexão e orientação da prática (IROP), as reflexões escritas, as notas de campo, repercutiram-se no desenvolvimento das ações dos formandos, na organização e gestão das aulas e nas relações com os alunos das turmas com que trabalharam. A análise dos dados, articulado com



os debates sobre as temáticas emergentes, permitiu perceber a importância atribuída à dimensão relacional da docência. Os nossos resultados revelam, ainda, que através dos processos argumentativos e dialógicos se construiu uma maior capacidade de entendimento entre os professores/formandos e os seus alunos, fruto nomeadamente, do desenvolvimento de capacidades, de gestão de conflitos (onde a mudança foi bastante evidente), de competências de comunicação verbal e não-verbal.

As turmas que constituíam os contextos de estágio não apresentaram comportamentos de indisciplina muito relevantes. Os formandos tiveram sempre a preocupação de organizar a sua ação educativa no sentido da prevenção pois, tal como os dados indicam, os formandos sentiam dificuldade em atuar sobre os comportamentos perturbadores, com um mínimo de interferência na aula.

Em síntese, o impacto desta experiência formativa permitiu uma maior consciencialização da importância do desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula. Os dados apontam para um aprofundamento dos conhecimentos sobre a temática pela via reflexiva, partilha de experiências, identificação de problemas e/ou dilemas, pela compreensão e transformação dos processos de formação em que estiveram envolvidos os colaboradores do estudo, mas com incidência na ação educativa desenvolvida pelos professores-estagiários. A análise dos dados recolhidos revela evoluções positivas ao longo do processo, no sentido de alcançarem um melhor autoconhecimento e autoconfiança. A interação humana é a base da atividade docente, por isso, estes aspetos de ordem pessoal são tão relevantes. Procurou-se que cada professor estagiário atingisse um estágio de literacia emocional, que lhe permitisse melhor compreender e lidar com as suas próprias emoções e com as dos alunos, desenvolvendo o conhecimento de si próprio, em interação com os outros, nomeadamente com os alunos em sala de aula.

No centro do confronto entre as diversas leituras da realidade, surgiu o Eu do professor-estagiário que se interrogava sobre a sua circunstância pessoal:

Como é que me posiciono face ao conhecimento teórico? Quem sou como estudante? Como serei capaz de transpor esse conhecimento para a prática profissional? Que potencialidades conheço e descubro em mim, que me permitem sentir alguma segurança neste processo? Que dificuldades antecipo? Serei capaz de controlar as minhas emoções face aos alunos? Serei capaz de responder com serenidade a eventuais situações de algum descontrolo emocional dos alunos? Será que as minhas emoções me vão criar dificuldades no domínio da

razão? Que sentimentos desperta em mim a ideia de contacto com os alunos? E com a escola? O que posso esperar dos formadores que me acompanham? O que posso esperar dos meus colegas? Como será o contexto em que vou trabalhar? O que posso esperar de mim?

Foram estas e outras questões que os professores estagiários colocaram a si próprios, nesta fase da sua vida. O clima criado no grupo, durante a formação procurou incluir condições não só para a formulação e partilha destas e de outras inquietações, como também a procura de respostas. E com isso, os sentimentos de ansiedade, de medo foram-se diluindo. No final, como mostram os dados empíricos, há uma evolução positiva, ciclo após ciclo, em que se foi construindo um grupo de professores cada vez mais reflexivos, com conhecimentos científico-pedagógicos mais consolidados e com dimensão pessoal e interpessoal mais alicerçada. cremos que este desiderato alcançado lhes permitirá uma interação mais aberta, confiante e assertiva com as crianças que lhe virão a ser confiadas como alunos, que se traduzirá numa capacidade efetiva de os motivar para a aprendizagem e para o convívio saudável e, assim, prevenir comportamentos de indisciplina.

Não podemos deixar de referir que a análise comparativa das perspetivas dos formandos acerca da (in)disciplina, no início e no final do processo formativo, revelam mudanças substanciais a nível da análise descritiva, contudo essas diferenças não são estatisticamente significativas. Porém, recorrendo a outras fontes de informação, os dados que recolhemos em notas de campo, os relatos em reflexões pessoais e coletivas dos formandos evidenciam da parte destes uma maior preocupação com a planificação, com a relação que estabelecem com os seus alunos e com a sua postura em sala de aula. Concomitantemente, é também evidenciada a evolução positiva do clima relacional, nas turmas. Estes dados estão em sintonia com o que alguns autores evidenciam ao associarem os relacionamentos interpessoais securizantes com o envolvimento cognitivo, comportamental e emocional nas atividades de aprendizagem (e.g. Lemos, 2010).

Em síntese, dos resultados apresentados poderemos inferir que o contributo das ações levadas a cabo através deste projeto foi positivo para o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, e consequente prevenção da indisciplina. Porém, esta última dimensão precisa e assim como a sua relação com a primeira de ser melhor investigada.

Os estudos dirigidos por McClaughlin (1988), já encorajavam a olhar para a escola como contextos de mudança de forma continuada e consolidada, permitindo que esta mudança

provocasse alterações nas narrativas da dimensão pessoal dos professores, constituindo aquilo a que Goodson (2008), designa de personalidade da mudança.

A docência é uma profissão focada no desenvolvimento humano, assente numa prática social em que as diferentes pessoas envolvidas se transformam, tal como os contextos em que participam. O contacto interpessoal direto é o fulcro do processo de desenvolvimento humano, que implica mudança de comportamentos, de atitudes e de valores.

Finalmente, apresentamos algumas referências a limitações do presente estudo. Começamos pela questão da formadora ser também investigadora no estudo, que foi ponderada, analisando as implicações que essa situação poderia ter e prevenindo eventuais impactos na credibilidade do mesmo. Assim sendo, tivemos o cuidado de apoiar a recolha e a análise de dados, na aplicação sistemática, de instrumentos de observação, repetíveis e mensuráveis, com aplicação de testes de natureza estatística, embora não descurando a recolha e interpretação dos dados de natureza qualitativa. Por outro lado, pode salientar-se a dimensão do grupo, ou seja, o facto de se realizar o estudo com 18 formandos. Este foi um fator de constrangimento não só pelas dificuldades de realização de um ou outro estudo de caso com uma supervisão mais clínica e personalizada, mas também por questões de natureza mais logística, ligadas à observação por parte da supervisora em seis turmas e em duas escolas diferentes.

Com efeito, igualmente consideramos que o nosso estudo seria enriquecido com a replicação, no final do mesmo, da recolha de dados feita na fase de diagnóstico inicial sobre as perspetivas dos professores estagiários acerca da formação e da relação pedagógica, permitindo estabelecer comparações e interpretações mais seguras sobre a mudança, com dados de natureza mais qualitativa. Tal não foi viável pela enorme sobrecarga de trabalho nessa fase do ano letivo e posterior dispersão dos professores estagiários participantes.

O projeto de investigação-ação-formação que levámos a efeito, com 18 professores estagiários e 6 professoras cooperantes foi o nosso maior desafio. Desenhar e pôr em prática um projeto de Investigação-Ação com este número de participantes não foi tarefa fácil. No entanto, não quisemos perder esta oportunidade, até porque este seria o último ano (2009/2010), em que teríamos os mesmos formandos, em estágio, durante um ano letivo. A partir do ano seguinte, os estágios seguiriam o formato decorrente do processo de Bolonha e passariam apenas a um semestre, o que na nossa opinião seria tempo diminuto para a realização do nosso estudo.

Por fim, e antes mesmo de terminar, sugerimos a continuidade de estudos neste âmbito, pois percebemos que o incentivo e motivação para o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula e sua relação com a prevenção da indisciplina, foram uma mais-valia para este grupo de formandos. No entanto, sugere-se que se integrasse uma outra variável, o olhar do aluno sobre estas dimensões da competência docente, no processo de formação do professor estagiário, porque os alunos são sempre em última análise, o principal propósito da mudança e é importante que sejam verdadeiros protagonistas.

## Bibliografia

- Afonso, N. & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Aires, L. (2010). *Disciplina na Sala de Aulas*. Lisboa: Edições Silabo.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora. Coleção Nova CIDInE.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago, LDA.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). *Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano. Uma Visão Ecológica*. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2.<sup>a</sup> Ed.). Coimbra: Almedina. Coleção de Ciências de Educação e Pedagogia.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE.
- Alarcão, I. (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, (11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002a). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2002b). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*, (218-238). Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I. (2005). *Supervisão de Professores e Inovação Pedagógica*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma Nova Abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*. 08, 119-127. Consultado em [janeiro, 2013], em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alonso, L. (2004). *Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: Uma Romagem Meta-Reflexiva a Tempos de Formação e Mudança*. Lisboa: EDUCA.
- Alonso, L., Magalhães, M. J., Portela, I. & Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a Mudança nas Escolas*. Braga: Centro de Estudos da Universidade do Minho. Colecção *Infans*.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2001). As Competências do Professor Profissional: Entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & E. Charlier (org.). *Formando Professores Profissionais: Que Estratégias? Quais Competências*. São Paulo: Artmed Editora.
- Alves, F. C. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente: Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Arends, R. (2001). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Amado, J. S. (2000c). *A Construção da Disciplina na Escola*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. S. (2000a). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência - Revista da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*. N.º 5 - Novembro - 2000, 53-63.
- Amado, J. S. (2000b). Interacção pedagógica e injustiça na aula. In M.T. Medeiros (org.). *Adolescência: Abordagens, Investigação e Contextos de Desenvolvimento*, (120-145) Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.

- Amado, J., Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J.S. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J.S. (2003). A Indisciplina na Sala de Aula: Um desafio à Formação de Professores. In *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Actas do XII Colóquio de AFIRSE/2002 (2.º Vol. pp. 1025-1035). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação: Universidade de Lisboa.
- Amado, J.S. (2013). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (19-72) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.S. (2013). Questionários Abertos e Composições. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (271-274) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.S., Cardoso, A.P. (2013). A Investigação-Ação e suas Modalidades. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (123-143) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.S., Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para prevenir. Prática – Guias Práticos*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J., Freire, I. P. (2010). A Gestão da Sala de Aula. In *Psicologia da Educação Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, (311-331 Org. Guilhermina Lobato Miranda e Sara Bahia. (2.ªEd.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Amado, J.S., Freire, I. P. (2013). Estudo de Caso na Investigação em Educação. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (123-143) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.S., Freire, I.P., Carvalho, E., André, M.J. (2009). O Lugar da Afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista*

*de Ciências de Educação*. 08, 75-86. Consultado em [dezembro, 2013], em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Angulo, V.L.M. (1990). *El Profesor como Profesional: Formación y Desarrollo Personal*. Granada: Universidad de Granada.

Angulo-Rasco, J. (1999). La Supervisión Docente: Dimensiones, Tendencias y Modelos. In A. Pérez Gómez; J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*, (553-597) Madrid: Ediciones Akal.

Antão, J. A. (2001). *Comunicação na Sala de Aula*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.

Arends, R. I. (2001). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MCGraw-Hill.

Ariés, P. (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógios D'Água.

Baptista, M. I. A. (2003). A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo. Uma Aposta na Formação do Profissional. *EduSer, Revista de Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança*, n.º 1, 83-109.

Baptista, M. I. A. (2004). *O Ensino Normal Primário: Currículo, Práticas e Políticas de Formação*. Lisboa: Educa.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate Teachers In Pre-Service Education: Clarifying and Enhancing Their Role. *Journal of Education for Teaching*. N.º 26 (3), 207-224.

Bidarra, G. (1996). Orientações Paradigmáticas na Investigação sobre o Ensino e Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXX (3), 133-163.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.



- Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma Teoria da Prática*. Oeiras: Celta.
- Bourdieu, O., Passeron, J. & Saint-Martin, M. (1982). Linguagem e Relação com a Linguagem na Situação Pedagógica. In S. Grácio, & S. Stoer, (Eds). *Sociologia da Educação*. (Vol.II), (117-150). Lisboa: Livros Horizonte.
- Brandão, M. (1999). *Modos de Ser Professor*. Lisboa: Educa.
- Branquinho, E. (2004). *Percepções dos Orientadores da Escola sobre a Supervisão e a Prática Supervisiva*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Mestrado.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bullough, R. (1989). *First-year Teacher – a case study*. Ny: Teachers College Press, Colombia University.
- Bullough, R. (2005). Being and Becoming a Mentor: School – Based Teacher Educators and Teacher Educator Identity. *Teaching and Teacher Education*. N. ° 21, 143 -155.
- Burke, J. B., Hansen, J.H., Houston, W.R. & Johnson, C. (1975). *Criteria for Describing and Assessing Competency Programmes*. N. York: Syracuse University.
- Burke, J. W. (1989). *Competency Based Education and Training*. Londres: The Flamer Press.
- Cadório, M.L. (2011). *A Investigação –Acção em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Tese de Doutoramento em Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação: Universidade de Lisboa.
- Caetano, A. (1993). Formação de Impressões. In J. Vala, & M<sup>a</sup>. B. Monteiro, (Ed.). *Psicologia Social*, (89-111). Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Porto: Porto Editora.

- Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um Estudo Comparativo entre Situações de Formação pela Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, J. & Rasquilha, L. (2007). *Gestão da Comunicação*. Quimera Editores.
- Caldeira, S.N. (2011). Intervenção em Classes de 3.º Ciclo – Uma Proposta de actividades. In S.N. Caldeira, & F. Veiga (org). *Intervir em situações de indisciplina violência e conflito*, (105-144). Lisboa: Fim de século.
- Campos, B. P. (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Campos, B. P. (2002a). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, B. P. (2002b). Nota de Apresentação. In N. Afonso, & R. Canário, (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*, (7-8). Porto: Porto Editora.
- Cangelosi, J.S. (1997). *Classroom Management Stratégies, Gaining and Maintaining Students' Cooperation*. Longman 3<sup>rd</sup>.ed.
- Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes – Guia para la Autoevaluación y el Desarrollo de las Competências del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Carita, A., Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula – Como Prevenir? Como Remediar?* (3.º Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Becoming Critical*. London: The Falmer Press.
- Carrolo, C. (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In M. T. Estrela, (Org). *Viver e Construir a Profissão Docente*, (21-50). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal - Desde a Fundação da Nacionalidade até a Fim do Regime de Salazar-Caetano* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cheung, H. (2008). Teacher Efficacy: A Comparative Study Of Hong Kong And Shanghai Primary In-Service Teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Clark, C.M. & Yinger, R. (1979). Teachers Thinking. In P. Peterson & M.J. Walberg on *Research Teaching. Concepts, Findings and Implications*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Combs, A. W. (1974). *The Professional Education of Teachers – A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Connolly, T., Dowd, T., Criste, A., Nelson, C. & Tobias, L. (1995). *The well-Managed Classroom. Promoting Student Success Through Social Skill Instruction*. Nebraska: Boys Town Press.
- Cornu, R. (2008) The Changing Role of the ‘Student Teacher’ In Professional Experience. *Australian Association for Research in Education conference* Queensland University of Technology 30th Nov. – 4th Dec. 2008. Disponível em <http://www.aare.edu.au/08pap/lec08364.pdf> (consultado janeiro 2015).
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J & Vieira (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In *Psicologia Educação e Cultura*, 2009, vol.XIII, n.2, pp.455-479. Colégio Internato dos Carvalhos.
- D`Hainaut, L. (1988). *Des Fins aux Objectifs de L`education. Un Cadre Conceptuel et une Methode Generale pour Etablir les Resultats Attendus d`une Formation*. Bruxelas: Labor.
- Damásio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.

- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Europa América.
- Damião, M. H. (2001). *O Erro no Ensino: Conceptualização e Estudo Empírico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tese de Doutoramento.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London. Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (1999). *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Os Quatro Pilares da Educação*. (5.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Denscombe, J. L. (1985). *Classroom Control – A Sociological Perspective*. London: George Allen e Unwin.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa – Teoria e Abordagens*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Dewey, J. (1974). The Relation of Theory to Practice in Education. *J. Dewey on Education. Selected Writings*. Chicago: University of Chicago.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, (392- 431). New York: Macmillan.
- Dubet, F. (1999). Sentiments et Jugements de Justice dans L’expérience Scolaire. In D. Meutet (Ed.). *La Justice du Système Educative* (178-193). Bruxelles: De Boeck Université.
- Elias, M. & Schwab, Y. (2006). From Compliance to Responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.),

*Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (p.309-342). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers (LEA).

Elliot, J. (1976). Developing Hypotheses About Classrooms From Teachers' Practical Constructs: An Account of The Work of the Ford Teaching Project. *Interchange*, 7 (2), 2-22.

Elliot, J. (1990). Teachers As Researchers: Implications For Teacher For Supervision And For Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 1-26.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.

Elliott, J. (2010). Building Educational Theory Througg Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). London: SAGE.

Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour. Analysis and Intervention in People With Learning Difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.

Emmer, E. T. (1985). Management in the Elementary Grades. In Hisén and Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford:Pergamon Press, Vol.6, 3179-3188.

Espirito-Santo, J. (2002). *Contributos para a Formação de Professores no Âmbito da Prevenção da Indisciplina em Sala de Aula*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento.

Esteves, C. (2006). *Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico pelo Supervisor da Escola – Um Estudo na Universidade do Minho*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado.

Esteves, M. (2002). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Esteves, M. (2009). Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais dos Professores. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*. 08, 37-48. Consultado em [janeiro, 2013], em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

- Estrela, A. & Esteves, M. (1989). Inovação Versus Rotina na Formação de Professores. *Semana Espanhola de Pedagogia. Inovação e Educação*. Coleção Temas Educacionais, 91-102.
- Estrela, A. & Estrela, M.T. (2001). (Org). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação*. Departamento de Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação: Universidade de Lisboa, Vol. XI, n.º 17-29.
- Estrela, A. (2003). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.ªEd.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1986). *Une Étude sur L'indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. (3.ªed). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão Docente Dimensões Afektivas e Éticas*. Lisboa: Areal Editores.
- Evertson C. & Weinstein, C. (2006). *Handbook for Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. (Eds.). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers (LEA).
- Fachada, O. (2003). *Psicologia das Relações Interpessoais*. (2º vol.). (5ª Ed.). Lisboa: Edições Rumo LDA.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In W.R.Houston (org). *Handbook of Research on Teacher Education*, (212-233). N. Iorque: Macmillan Publishing Company.
- Feio, M.A. (2015). *A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético- Moral de Alunos: O Papel da Investigação-Acção*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.

- Fernandes, L. C. (2008). *Os Medos dos Professores...e só Deles*. Lisboa: Editora Sete Caminhos.
- Ferreira, N. (2012). *O Desafio de Observar a Sala de Aula: Uma Proposta Teórico-Metodológica Adaptada aos Novos Desafios da Sociedade em Rede*. In CIES e-Working Paper n.º13/2012. (1-14). (ISSN 1647-0893). Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa.
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.
- Flores, M. A, & Simão, A.M.V. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedago.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2012). A Opção de um Curso de Ensino em Tempos Desafiadores: Motivações e Expectativas de Alunos Futuros Professores. In M. Cavalcante, A. Freitas, L. Pizzi, N. Fumes, A. Lopes, & M. Freitas (org). *Formação Docente em Contextos de mudança*, (23-40). Alagoas: Edufal – Editora da Universidade Federal de Alagoas.
- Formosinho, J. (2001). A Formação Prática de Professores: da Prática Docente na Instituição de Formação à Prática Pedagógica nas Escolas. In B. P. Campos (Ed.). *Formação Profissional de Professores no Ensino*. (Vol. 1) (46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). Ser Professor na Escola de Massas. In J. Formosinho (coord). *A Formação Prática dos Professores*. Da Prática Docente na Instituição de Formação à Prática Pedagógica nas Escolas, (93-117). Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira- Formosinho, J. (2010). Docência, Interação Pessoal e Desenvolvimento Humano, (pp.11-24). In Formosinho, J., J. Oliveira-Formosinho & J. Machado. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, I. P. (1990). *Percursos Disciplina e Indisciplina na Escola: Perspetivas de Alunos e Professores de uma Escola Secundária*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.
- Freire, I. P. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares - Dois estudos de Caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento.
- Freire, I.P., Bahia, S. Estrela, M.T. & Amaral, A. (2011). Trabalho Docente, Emoções, Contextos e Formação. In livro de atas *II Simposium Nacional Sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Freire, I.P. (2011). *Relação Pedagógica e Mediação*. (Texto não publicado), pp.41-53.
- Freire, I.P., Bahia, S. Estrela, M.T. & Amaral, A. (2012a). A Dimensão Emocional da Docência: Contributos para a Formação de Professores. *revista portuguesa de pedagogia*. Ano 46-II, p.151-172.
- Freire, I.P., Bahia, S. Estrela, M.T. & Amaral, A. (2012b). *Crenças e Literacia Emocional na Formação de um Grupo de Professores*. Disponível em IE-GICFP Comunicações e Conferências (<http://hdl.handle.net/10451/8664>)
- Fullan, M. & Parks, P. (1981). *Curriculum Implementation: A Resource Booklet*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Fuller, F. (1974). A Conceptual Framework for a Personalized Teacher Education Program. *In Theory Into Practice*, 13, p.p. 112-122.
- Galvão, C., & Reis, P. (2002). Um Olhar sobre o Conhecimento Profissional dos Professores: O Estágio de Sofia. *Revista de Educação*, 11(2), 165-178.
- Galveias, M. F. (2008). Prática Pedagógica: Cenário de Formação Profissional. *Interacções*, n.º 8, pp. 6-17. Disponível em <http://www.eses.pt/interacções> (consultado em novembro de 2014).



- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gencer, A., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish Preservice Science Teachers' Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and Their Beliefs About Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Gillet, P. (1991). *Construire la Formation: Outils pour les Enseignants et le Formateur*. Paris: ESF.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (1995). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, S. J. (1982). La Formación del Profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de E.G.B. In *Revista de Educación, Madrid*, año XXX, n. ° 269, Enero-Abril.
- Glassberg, S. & Sprinthall, N.A. (1980). Student Teaching: a Developmental Approach. *Journal of Teacher Education*. XXXI, 2, 31-38.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógios D'Água.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Braga: Temas/Debates.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. San Vivenç dels Horts: Idea y Creation. Editorial: S.L. Espanha.
- Gonçalves, F.R. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Coleção CiDine. Porto: Porto Editora.
- González, M. (1995). Como Ensañan y aprenden a Enseñar los Futuros Profesores? Análisis de los Procesos del Aula. *Investigación en la Escuela*. 25, 27-42.
- Goodson, I.F. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Dezin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Habermas, J. (2008). *El Discurso Filosófico de la Modernidade*. Madrid: Katz Editores.
- Hameline, D. (1995). O Educador e a Acção Sensata. In A. Nóvoa (Coord). *Profissão Professor*, (35-92). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa McGraw Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hattie, J. (2009). *Influences on Student Learning*. Consultado <http://growthmindseteaz.org/johnhattie.html> em novembro de 2013.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. (5.ªEdição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houston, W.R., & K.K. Newman (1982). Teacher's Education Programs. In H. E. Mitzel (org). *Encyclopedia of Educational Research*. Vol. 4. N. Iorque: The Free Press.
- Hunt, D.E. & Joyce, B.R. (1967).Teacher Trainee Personality and Initial Teaching Style. *American Educational Research Journal* 4 (3), 253-255.
- Imbernón, F. (2002). La Investigación Educativa y la Formación del Profesorado. In *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, (5-28). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Jacinto, M. & Sanches, M. F. C. (2002). Aprender a Ensinar: Práticas de Supervisão no Estágio Pedagógico. *Revista de Educação*, v. XI, n. 1, pp. 79-103.
- Jacinto, M. (2004). *Formação Inicial de Professores: Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Jardim, J. (2010). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais. Estudo para a Promoção do Sucesso Académico*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Jesus, S.N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Jesus, S.N. (2005). Influência do Professor sobre os Alunos. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e Sociocostrutivismo – Um Quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of Man and Their Implications for Teacher Education, in K., Ryan, (Éd.). *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago. Press.
- Lemos, M.S. (2010). Motivação e Aprendizagem. In *Psicologia da Educação Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, (193-231). Org. Guilhermina Lobato Miranda e Sara Bahia. (2.<sup>a</sup>Ed.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1986). *Como Planificar la Investigación-acción*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Kemmis, S. (1988). Action Research. In M. Hammersley (Ed.) *Educational Research and Evidence – Based Practice*, 167-180. London: Sage Publications.
- Kounin, J.S. (1977). *Discipline and Management in Classrooms*. Nova Iorque: Holt, Rinehart &Wiston.
- Latorre, A. (2004). *La Investigación-Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir Competências Individuais e Colectivas*. Resposta a 80 questões. Porto: Edições Asa.

- Le Boterf, G. (2007). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. (3.<sup>a</sup>ed). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Leitão, A. S. P. (2009). *Construção da Profissionalidade na Formação Inicial de Professores do 1º CEB: O Caso de um Grupo de Professores Estagiários da ESEC*. Tese apresentada À Universidade de Aveiro para obtenção do Grau de Doutor em Didáctica na especialidade de Supervisão e Formação.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La Gestion des Competences*. Paris: Les Éditions d'Organizations.
- Liston, D. & Zeichner, K.M. (1991). *Teacher Education of Schooling*. N. Iorque: Routledge.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Ribeiro, A. & Coelho, O. (2007). A Formação Inicial de Professores do 1.º CEB nas Duas últimas Décadas: Uma Caracterização a Partir de discursos de natureza sociopolítica. In Amélia Lopes (org.). *De Uma Escola a Outra – Temas Para Pensar a Formação Inicial de Professores*, (27-34). Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, J. & Silva, H. L. (2010). *O Professor Faz a Diferença Na Aprendizagem dos Alunos Na Realização Escolar dos Alunos no Sucesso dos Alunos*. Lisboa: LIDEL.
- Loughran, J. (2009). A Construção do Conhecimento e o Aprender a Ensinar sobre o Ensino. In M.A. Flores; A.M. Veiga Simão (Orgs.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedago.
- Machado, E.A.; Alves, M.P. & Gonçalves, F.R.(2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento do Professor*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Marcelo, C. (1988). Professores Principiantes y de Inducción a la Práctica Profesional. *Enseñanza*, 61-79.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.

- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, n.º8, 7 – 22.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. (3.ªEd.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, F. & Leite, C. (2011). O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: Representações dos autores e (re)interpretações dos professores. *Indagatio Didactica* - Universidade de Aveiro, vol. 3 (1), Fevereiro 2011, ISSN: 1647-2582.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Maya, M.J. (2000). *A Autoridade do Professor – O que Pensam Alunos, Pais e Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- McCloughlin, M. (1988). *School as a Place to Have a Career*. New York, Ny: Teachers College Press.
- McNiff, J. & Whitehead, W. J. (2003). *Action Research: Principles and Practice*. (2.ed.). London: Routledge Falmer.
- Mcquail, D., Windahl, S. (2003). *Modelos de Comunicação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor – Representações sobre a Formação e a Profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Minet, F., Parlier, M. & De Witte, S. (1994). *La Competence, Mythe, Construction ou Realite?* Paris: L'Harmattan.

- Molina, E.C. (2011). *La Práctica Docente: Una Oportunidade de Desarrollo Profesional. Perspectiva Educacional*, vol. 50, n-º 2, pp. 77-95.
- Montero, M. L (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Trad. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-) Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Moreira, M.A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). A Investigação-Acção na Formação Reflexiva de Professores em Formação Inicial: Percursos e Evidências de um Projecto de Supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, (45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. Colecção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.
- Muijs, D. & Renolds, D. (2005). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Kindle Edition. 3.<sup>rd</sup> Edition.
- Nascimento, M.J. (2007). *Pensamento e Práticas Disciplinares de Professores*. Lisboa: Educa.
- Nias, J. (2001). Ser Professor no Limiar do Século XXI. In M. Teixeira (Org.), *Reconhecimento do Apoio de Envolvimento Emocional dos Professores No Seu Trabalho*. (pp.144-182). Braga: Edições ISET.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). Introdução. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 1-5). London: Sage.
- Nóvoa, A. (1987). *Les Temps de Professeurs: Analyse socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII.XX<sup>e</sup> siècle)*. Lisboa: INIC.

- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes, A. M. P. C. (2007). *Supervisão, Reflexão e Investigação-Ação: Apontamentos e Ensaio de Desenvolvimento Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, J.B. (2007). *Psicologia da Educação*. 2. Ensino – *Professor*. (2.ªed.) Porto: Legis Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1999). A Diferenciação Curricular no Contexto das Políticas Curriculares. In SPCE - *Investigar e Formar em Educação* (333 -309). Aveiro.
- Pacheco, J. A. (1995a). *Formação de Professores – Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1995b). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, M. I. S. G. (2015). *A Formação de Professores para a Diversidade Cultural e Inclusão Escolar: Um Estudo de Caso de Investigação-Ação*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. & Charlier, E. (1998). *Former des Enseignants Professionnels Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris: Département de Boeck Université.
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (2001). Competências Profissionais Privilegiadas nos Estágios e na VideoFormação. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & E. Charlier. *Formando Professores Profissionais Quais Estratégias Quais Competências?* (135-160). Porto Alegre: ArTmed Editora.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Livraria of Congress Cataloging – in-Publication: United States of America.

- Pereira, J. E.D. & Zeichner, K.(2008a). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Pereira, N. (2008). Ensino primário/Ensino básico: 1.º Ciclo. In J. A. Pacheco (org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (85-128). Porto: Porto Editora.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Pérez, J.F.B. (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. (1988). *La Formación Práctica del Maestro (Análisis y Prospectiva)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências Desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). Dez Novas Competências para uma Nova Profissão. *Revista Pedagógica*. Maio-Julho, n.º 17, 8-12.
- Perrenoud, P. (2002a). A Formação dos Professores no Século XXI. In P. Perrenoud, M.Thurler, L. Macedo, N. Machado, C. Allessandrini. *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*, (11-33). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002b). Os Desafios da Avaliação no Contexto dos Ciclos de Aprendizagem Plurianuais. In P. Perrenoud, M.Thurler, L. Macedo, N. Machado, C. Allessandrini. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*, (36-59). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2005). *Construir as Competências desde a Escola*. (2.ªEd.). Porto Alegre: Artmed.



- Pinheiro, R.A. (2012). A Pesquisa Colaborativa e a Formação de Professores Reflexivos na Educação de Jovens e Adultos. In M. Cavalcante, A. Freitas, L. Pizzi, N. Fumes, A. Lopes, & M. Freitas (org). *Formação Docente em Contextos de Mudança*, (91-109). Alagoas: Edufal – Editora da Universidade Federal de Alagoas.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M.J. & Henriques, R. P. (2010). *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pinto, J. M. (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pires, A. (2000). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional: Contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais*. Ministério de Educação: Departamento de Educação Básica.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.
- Rego, I.E. & Caldeira, S. N. (1998). Perspectivas de Professores sobre Indisciplina na Sala de Aula - Um Estudo Exploratório. In *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 83-107.
- Rey, B. (2002). *As competências Transversais em Questão*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A. & Kahn, S. (2005). *As Competências na Escola – Aprendizagem e Avaliação*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo sobre a Prática na Formação Inicial de Educadores de Infância, em Contexto de Interdiscursividade. In M.A. Moreira (org). *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores*, (41- 56). Mangualde: Edições Pedago.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e Viver a Indisciplina na Sala de Aula*. Série Estudos. Instituto Politécnico de Bragança.

- Rodríguez-Gómez, G., Flores, J., & Garcia, J. (1996). *Metodología de la Investigación Qualitativa*. Archidona – Malaga: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M.C, Hamido, G. & Galveias, F. (2005). Dinâmicas de Transição Ecológicas no Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Institucional. In I. Alarcão (coord.) *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional. Estudo sobre a Influência da Supervisão e dos Contextos nas Transições Ecológicas de Construção e Desenvolvimento Profissional: Relatório de Pesquisa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M.C. (2003a). Formar para a Excelência Profissional – Pressupostos e Rupturas nos Níveis Iniciais da Docência. In I. Martins, & G. Portugal, (org.), *1.º Simpósio Nacional de educação Básica – Questões de presente e Perspectivas Futuras – Programas e resumos*. (s/p). Aveiro: Universidade de Aveiro. (documento policopiado).
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruíz, E.M. (2006). El Practicum en la Formación de Futuros Profesionales: Como Entienden los Gestores su Mejora? *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educación*, pp. 89-116. Disponível em [http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/UT\\_Ferreres.pdf](http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/UT_Ferreres.pdf) (consultado em fevereiro de 2013)
- Ruiz, J. S. (2005). *Educação infantil e as práticas de cuidar e educar no contexto das políticas educacionais*. Campus do Pantanal: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Rychen, D. S. (2005). Competências-Chave para Todos: Uma Estrutura Conceptual de Referência Abrangente. In D.S. Rychen, & A. Tiana. *Desenvolver Competências-chave em Educação. Algumas Lições Extraídas da Experiência Nacional e da Internacional*, (9-54). Lisboa: Edições ASA.

- Sá-Chaves, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sacristán, J. (2003). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores: Interpretações e Apropriação da Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sanches, J. E. & Ruiz, P.O. (1988). *La Enseñanza de Actitudes y Valores*. (2.ªed.). Valencia: Nau llibres.
- Santos, B. (1999). *A Gestão da Sala de Aula Para Prevenção da Indisciplina. O Contributo da Formação Inicial*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.
- Santos, M. M. F.V. (2013). *Formação Contínua de Professores em Contextos Laborais Colaborativos: Seus Reflexos nas Concepções e Práticas Profissionais*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*, (77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms. *Harvard Educational Review*, 57 (1). 1-22.
- Silva, M. I. L. (2002). *Práticas Educativas e Construção de Saberes – Metodologias de Investigação – Acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Slick, S.K. (1998). A University Supervisor Negotiates Territory and Status. *Journal of Teacher Education*. N. ° 49 (4), 306-315.
- Sobral, C. (2014). *A Investigação-Ação Colaborativa como Estratégia de Formação para a Mediação de Conflitos em Contexto de Educação de Infância*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- Sprinthall, N. & Thies-Sprinthall, L. (1983). The Teacher as un Adult Learner. A Cognitive Developmental View. *En The NSSE Yearbook. Culture*. London: The Falmer Press.
- Sprinthall, N.A., Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGaw-Hill.
- Stake, R. E. (1995). Case Studies. In N. K. Dezin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (236-247) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Stenhouse, L. (1983). *Invistigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice*. (fourth edition). USA: British Library Cataloguing.

- Teodoro, A. (2004). Mobilização Educativa em Tempos de Crise Revolucionária. Periferia e Centro no Processo de Democratização das Escolas (1974-1976). *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 17, N.º 2, 181-207.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Valladares, L. (2007). Os Dez Mandamentos da Observação Participante. *Revista Brasileira. SciELO* [online]. Vol.22, n.63, pp. 153-155. ISSN 1806-9053. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092007000100012>.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Ed. Síntesis Sociología.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, n.º 2, 143-178.
- Veenman, S. (1988). El Proceso de Llegar a Ser Profesor: Un Análisis de la Formación Inicial. In A. Villa (Ed.) *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*, (24-38). Madrid: Narcea.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2006). Formação Reflexiva de Professores e Pedagogia para a Autonomia: Para a Constituição de um Quadro Ético e Conceptual da Supervisão Pedagógica, (15-44). In F. Vieira, M.A, Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.

- Vonk, J. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*. N.º 22, Vol.6, pp 133-150.
- Walkington, J. (2005) Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 33, No. 1, March 2005, pp. 53–64.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teacher – A Reflective Approach*. Oxford: O.U.P.
- Wei, H.S., Williams, J.H., Chen, J.-K & Chang,H.-Y. (2010). The Effects of Individual Characteristics, Teacher Practice, and School Organizational Facts on Student’s Bulling: A Multilevel Analysis of Public Middle Schools in Taiwan. In *Children and Youth Services Review*, 32, 137-143.
- Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: An Introduction*. 6th Ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman. (3.<sup>a</sup> Edição).
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we Know About Teacher Leadership? Finding From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.
- Zabala, A. & Arnau L. (2007). *Como Aprender y Enseñar Competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zeichner, K. (2000). Conferência apresentada no *1º Congreso Internacional, Decencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, 26-28 de Junio. (Documento Policopiado).
- Zeichner, K. (2008). Uma Análise Crítica sobre a“Reflexão” Como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

- Zeichner, K. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. (1987). Teaching Students Teachers To Reflect. *Havard Educational Review*, 57(1), 23-48.
- Zeichner, K.M. &Tabachnik, B.R. (1985). The Development Of Teacher Perspectives: Social Strategies And Institutional Control In The Socialization Of Beginning Teacher. *Journal of Education Teaching*, n.º11, pp 1-25.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXIV, n. º3.

### **Legislação Consultada**

- Decreto-lei N.º 27 /279, Diário do Governo, I Série, N.º276, de 24-11-1936.
- Decreto-lei N.º 513 – L1/79 de 27 de dezembro – DR N.º 297, I Série – Criação da Rede de Ensino Superior Politécnico, que integrava as Escolas Superiores de Educação.
- Decreto-Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 101/86, de 17 de Maio que estabelece um esquema programático de extinção das escolas normais de educadores de infância e professores primários.
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro - Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 255/98 de 11 de agosto – Define a formação inicial de professores de nível de licenciatura.
- Decreto-Lei n.º 290/98 de 17 de setembro -Aprova a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).

Decreto-Lei n. 240/2001, de 30 de Agosto, Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 43 /2007 de 22 de fevereiro - A definição de habilitação profissional nos domínios de docência abrangidos por este decreto-lei.

Decreto-Lei n.º 79 /2014 de 14 de maio – Novas Habilitações para a Docência.



